

Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Hrsg.]
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2011]. [Schwerpunkt Verfall, Erosion und Scheitern in der Bildungsgeschichte. Schwerpunkt Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive]

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2011, 269 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2011]. [Schwerpunkt Verfall, Erosion und Scheitern in der Bildungsgeschichte. Schwerpunkt Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive]. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2011, 269 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 17) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145822 - DOI: 10.25656/01:14582

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145822>

<https://doi.org/10.25656/01:14582>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 17



KLINKHARDT

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 17

JAHRBUCH FÜR HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPF, Frankfurt a. M.)

Herausgeber

Johannes Bilstein (Düsseldorf) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Carola Groppe (Hamburg)
Klaus-Peter Horn (Göttingen) – Gerhard Kluchert (Hamburg)
Christine Mayer (Hamburg) – Ulrike Mietzner (Dortmund)
Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Karin Priem (Luxemburg)
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 17

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



Abbildung Umschlagseite 1:
Jonas Ludwig Walter aus der Serie »Totenstille« 2006
Dokumentation der Schließung der Gesamtschule Juri Gagarin in Rhinow

Redaktion
Prof. Dr. Marcelo Caruso
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Ulrike Mietzner
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.
Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-46

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2012.1.k. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2011.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1842-1
ISSN 0946-3879

Inhalt

I Schwerpunkt: Erosion, Verfall und Scheitern

Marcelo Caruso:

Einleitung in den Schwerpunkt 9

Peter C. Pohl:

Geordnete Zufälle. Die Narration von Irrtum und Scheitern
im frühen Bildungsroman (Wieland, Goethe) 12

Patrick Bühler:

Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik
zu Beginn des 20. Jahrhunderts 34

Patrick Ressler:

Erfolg durch Scheitern. Das ‚Scheitern‘ des Bell-Lancaster-Systems
und der Erfolg britischer Schulgesellschaften
als Nonprofit-Organisationen 51

Friedrich Dreves:

Auf dem Weg zur Durchsetzung der segregativen Blindenfürsorge:
Das Scheitern der privaten Blindenanstalt in Halle/Saale 1849 71

II Schwerpunkt: Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive

Ulrike Mietzner:

Einleitung in den Schwerpunkt 93

Rebekka Horlacher:

Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein.
Das Beispiel der Helvetik (1798-1803) 95

Andrea De Vincenti / Norbert Grube / Moritz Rosenmund:

Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung,
Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise 110

Carla Aubry:

Die Bedeutung ökonomischer Ressourcen.

„Öffentliche“ Schulaufsicht zwischen
kantonaler Einflussnahme und Widerständigkeit vor Ort 126

Peter Voss:

Bürokratisch organisiert.

Die Schulaufsicht in der Luxemburger Primärschule
des 19. Jahrhunderts 144

III Abhandlungen

Dayana Lau:

„Case Records“ und „Social Observations“.

Der Beitrag Sozialer Arbeit zur Entwicklung
rekonstruktiver Forschungsmethoden in den USA 1890-1925 159

Andreas Hoffmann-Ocon / Sylvia Kesper-Biermann:

Das lange 19. Jahrhundert: eine Epoche der Bildungsgeschichte? 179

IV Quellen und Dokumentation

Gert Geißler:

„Es ist selbstverständlich, daß ehrenrührige Zuchtmittel [...] zu unterbleiben haben.“ Zum Verbot körperlicher Züchtigung
in der SBZ/DDR 201

Matthias Blum:

Macht die Ohrfeige krank?

Die körperliche Züchtigung von Kindern im Spiegel
der Leitentscheidung des Bundesgerichtshofes von 1957 225

V Internationale Ein- und Ausblicke

Christian Larsen / Jesper Eckhardt Larsen:

Between Freight-shippers and Nordicists – Educational historiography
in Denmark during the long twentieth century 245

Die Redaktion des Jahrgangs 2011 bedankt sich
bei den Gutachterinnen und Gutachtern

Johannes Bilstein
Rita Casale
Ernst Cloer
Lucien Criblez
Carola Groppe
Hans-Ulrich Grunder
Andreas Hoffmann-Ocon
Johanna Hopfner
Klaus-Peter Horn
Gerhard Kluchert
Esbjörn Larsson
Christine Mayer
Karin Priem
Vera Moser
Peter Vogel
Andrä Wolter
Wolfgang Seitter
Frank Simon
Frank Tosch
Bernd Zymek
Claudia Crotti
Susanne Maurer

Marcelo Caruso

Einleitung in den Schwerpunkt: Erosion, Verfall und Scheitern

Bildungshistoriografie hat sich bis heute vorzugsweise Phasen und Epochen gewidmet, die die Verwirklichung wachsender Kinder- und Jugendfreundlichkeit bzw. die Durchsetzung einer sich immer humaner entwickelnden Pädagogik sichtbar zu machen scheinen. Die Sympathie der Bildungshistoriker und damit ihr vorrangiges Interesse gehören nach wie vor dem kühnen Reformversuch, dem zukunftsweisenden pädagogischen Modell und der seiner Zeit vorauseilenden Idee. Eine gelegentliche Berücksichtigung von nicht gelingenden Projekten und von gescheiterten Versuchen kompensiert längst nicht die weitgehende Orientierung der Bildungshistoriografie an Wegbereitung, Fortschritt und Erfolg.

Dabei liegen nicht nur epistemologische, sondern auch bildungspolitische Gründe für die Kritik an einer fortschrittsgläubigen pädagogischen Historiografie auf der Hand. Denn bekanntlich gerät eine Geschichtsschreibung, die sich vorzugsweise dem so verstandenen oder verklärten pädagogischen Fortschritt widmet, in den Verdacht, sich vergangener Wirklichkeit zu verschließen anstatt sie zu begreifen und daher Elemente der Erosion, des Verfalls und des Scheiterns schlicht zu ignorieren bzw. – pädagogisch ambitioniert – als Un-Pädagogik aus der eigenen Geschichte auszuschließen. Eine Vernachlässigung oder Ausblendung von Negativität als konstitutiver Dimension personaler und sozialer Erfahrung und Prozesse beschwört selbstredend historiografisch höchst fragwürdige Urteile und konstruiert im Dienste von Gegenwart und Zukunftsvision geradezu unvermeidlich saturierte Bilder pädagogischer Vergangenheit.¹

Selten brillieren bislang bildungshistorische Forschungen mit der Analyse von Negativitäten.² Wenn überhaupt, folgen bildungshistorische Forschungen zu misslungenen oder gescheiterten Reformprojekten einem Sinnmuster, wonach etwa soziale Prozesse der Institutionalisierung, Schwierigkeiten der

¹ Vgl. Benner 2005.

² Bemerkenswerte Ausnahmen: Tyack/Cuban 1995, Tyack/Tobin 1994.

Umsetzung der hehren Idee und der Etablierung gegenläufiger Praktiken unvermeidlich dazu führten, das ehemals reine Konzept zu beflecken oder zu verwässern, seien diese störenden Einflüsse pädagogischer, bildungspolitischer, erzieherischer oder institutioneller Natur.³

Die Beiträge des Schwerpunktes „Verfall, Erosion und Scheitern in der Bildungsgeschichte“ geben demgegenüber Einblicke in verschiedene Subjektivierungs- und Institutionalisierungsprozesse mit ihrer jeweiligen Verarbeitungslogik und Bewältigungsstrategie. Peter C. Pohl (Greifswald) zeichnet die Rolle der Gattung „Bildungsroman“ bei der Verarbeitung von Erfahrungen des Irrtums und des Scheiterns nach und diskutiert diese Problemstellung in einem subjektgeschichtlichen Zusammenhang. Jenseits einer binären Logik bedarf „Scheitern“ – das ist der von den Autoren eindeutig präferierte Begriff gegenüber den Termini „Erosion“ und „Verfall“ – der qualifizierenden Charakterisierung. Gescheitert sei auch das ambitionierte Projekt einer psychoanalytischen Pädagogik – so Patrick Bühler (Bern). Aber das Scheitern der Idee der reinen Übertragung von Praktiken aus dem klinischen Feld in das Bildungs- und Erziehungsfeld bedeutete keineswegs die vollkommene Ablehnung psychoanalytischen Wissens im Feld der Pädagogik. Vielmehr scheint hier das Scheitern Bedingung gewesen zu sein für die Etablierung eines psychoanalytischen „Registers“ bzw. „Blickes“ in der Pädagogik. Auch der Beitrag von Patrick Ressler (Berlin) unterstreicht den Bedarf an begrifflichen Qualifizierungen für die historiografische Diskussion des „Scheiterns“. Scheitern stellt für ihn eine Beobachtungskategorie dar. Die von ihm untersuchten britischen Schulgesellschaften im 19. Jahrhundert, die schrittweise das Konzept des wechselseitigen Unterrichts aufgaben und es damit gleichsam scheitern ließen, ebneten durch dieses Scheitern den Weg für den späteren schulpolitischen Erfolg.

Erfahrungen von Scheitern bzw. Erosion und Verfall konnten durchaus auch längerfristig nachhaltige Auswirkungen auf Praktiken und Institutionen der Bildung und der Erziehung haben. Friedrich Dreves (Freiburg) rekonstruiert die Geschichte der gescheiterten Bildungsanstalt für „Blinde“ in Halle in der Mitte des 19. Jahrhunderts und zeigt den Fall einer Verknappung von Alternativen im Zuge des Scheiterns der Institutionalisierung der Blindenfürsorge. Diese Verknappung begünstigte die Konsolidierung der Entscheidung für Segregation in der preußischen Heilpädagogik. Hier entfaltet die Analyse von Dreves seine Kraft aus der Perspektive, mit Hilfe der Kategorie Scheitern konkrete Problemlagen zu verstehen und zu begreifen und nicht nur Beobachtungskategorien zu thematisieren.

³ Zu einer historischen Verortung dieses Argumentationsmusters in der Frühen Neuzeit vgl. Stichweh 1991, S. 127–133.

Die Beiträge folgen mithin keinem eindimensionalen Erklärungsmuster. Übergreifende Thesen zum Themenkomplex Erosion, Verfall und Scheitern verbieten sich daher. Die Analysen zeigen jedoch, dass die bildungshistorische Forschung in den letzten Jahren ihr Themenrepertoire entscheidend erweitert und auf diese Weise den analytischen Zugriff mit dem Rekurs auf Theorie, Begriffsbildung und Reflexion bereichert hat.

Literatur

- Benner, Dietrich (Hg.) (2005): Erziehung - Bildung - Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik N°49. Weinheim, Basel.
- Stichweh Rudolf (1991): Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Frankfurt/M.
- Tyack, David/Cuban, Larry (1995): Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge/Mass.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? In: American Educational Research Journal 31, S. 453-479.

Peter C. Pohl

Geordnete Zufälle.

Die Narration von Irrtum und Scheitern im frühen Bildungsroman (Wieland, Goethe)

1 Innerweltliche Kontingenz und Bildungsroman

Die Eigenheit des dichterischen Schaffens (ποιητική τέχνη) ist es, mögliche Welten zu entwerfen. So lautet eine folgenreiche Definition der aristotelischen Poetik. Aus der Entfaltung des Möglichen rühre die Bedeutung der Dichtung und ihre Nähe zur Philosophie – eine Aufwertung, die diametral zu Platons Ausweisung der lügenhaften Dichter aus der πολιτεία liegt. Im Zentrum dieses Aufsatzes steht der literarische Umgang mit Möglichkeiten, die aus dem Wandel von ständischen in funktionsorientierte Gesellschaften im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts resultieren: Die Romane Wielands und Goethes thematisieren die soziale Funktionalisierung und eine ihr korrespondierende Individualisierung, die auf dem „Postulat individueller Totalität im Sinne allseitiger Bildung und Vervollkommnung des Subjekts“¹ beruht. Bereits früh erkannte man in ‚Agathon‘ (1765/66) und ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘ (1795/96) einen neuen und genuin deutschen Romantypus, den der Dorpater Philologe Karl Morgenstern in zwei Vorträgen 1819 und 1820 als Bildungsroman definierte.² Der Bildungsroman ist Produkt einer Übergangsphase. In ihn sind Hoffnungen und Ängste, Chancen und Risiken der Goethe-Zeit eingegangen, und es verbinden sich Aufbruch und Beharren: Einerseits kontrastiert er die Biographie seines Protagonisten mit der durch Funktionalisierung, Säkularisierung und Individualisierung entstandenen kollektiven Ungewissheit und subjektiven Unbestimmtheit; andererseits hält er über die Bildungsidee an Finalitäts- und Perfektibilitätsvorstellungen fest. Die desillusionierende Lebensgeschichte der Bildungsromanprotagonisten wird zumeist zu einem Zeitpunkt verlassen, da dessen innere Entwicklung eine gewisse Vollendung erfahren hat, die ihn für die Gesellschaft qualifiziert. Bildungs-

¹ Voßkamp 2009, S. 84.

² Vgl. Morgenstern 1820/1988a, 1824/1988b; s. hierzu auch Martini 1961/1988; S. 239-264; Selbmann 1988, S. 1-44.

romane besitzen hierbei, wie es im Titel von Klaus-Dieter Sargs Studie heißt, eine ‚Gebrochene Teleologie‘,³ die auf eine neue Form der Kontingenz zurückzuführen ist. Denn Onto- wie Soziogenese nehmen in der sozialgeschichtlichen Moderne⁴ einen zwar offenen, aber beeinflussbaren Verlauf, in dem mit Kontingenz nicht mehr das vom Menschen uneinsehbare Wissen Gottes, das heilsgeschichtliche Erwartungen ermöglicht, sondern das innerweltlich Mögliche, das Intersubjektive und das Zufällige bezeichnet wird.⁵ Innerweltliche Kontingenz war und ist die Kehrseite moderner Temporalisierung. In einer säkular-progressiven Zeitvorstellung müssen sich Individuen und Kollektive in einer nicht mehr durch Providenz oder Erfahrung gedeckten Zukunft entwickeln können.⁶ Im Vakuum transzendenter Fügung entstanden im 18. und 19. Jahrhundert daher kulturelle Wahrnehmungs- und subjektive Entwurfsmodelle, die Kausalität und Finalität – und damit Erwartungsgewissheit – produzierten: Man denke zunächst an die Historiographie, die geschichtliche Ereignisse in Plotmustern ordnet und sie damit einem (narrativen) Plan subsumiert, oder an die geschichtsphilosophische Einhegung der Zukunft, die ‚Heilsgeschehen‘ in die ‚Weltgeschichte‘ bringt.⁷ Sodann lag den ideengeschichtlichen Strömungen von Aufklärung, Neuhumanismus und

³ Vgl. Sorg 1983.

⁴ Unter der sozialgeschichtlichen Moderne werden in Abgrenzung von der ideen- und literaturgeschichtlichen Epoche gleichen Namens die gesellschaftlichen Entwicklungen in Europa und Nordamerika in der Zeit nach der Amerikanischen und der Französischen Revolution verstanden. Zu ihnen gehört die funktionale Differenzierung der Gesellschaft, die der Kunst andere Aufgaben zusimt. Luhmanns erste Antwort darauf, welche spezifische Funktion das Kunstsystem erfüllt, lautet, dass „die Funktion von Kunst dann schließlich in der Herstellung von Weltkontingenz [zu liegen scheint].“ Luhmann 1986/2008, S. 144 f. Durch Kunst, ergänzte Luhmann später in der Studie ‚Kunst der Gesellschaft‘, erhalte man „Gelegenheit, sich beim Beobachten zu beobachten, sich als Individuum zu erfahren.“ Luhmann 1997, S. 153. Wie zu zeigen sein wird, macht der Bildungsroman die Rezeptions- und Bildungserwartungen seiner Leserschaft im Zusammenspiel der inhaltlichen Bildungsgeschichten mit seiner formalen Problematisierung von teleologischen Narrativen beobachtbar.

⁵ Kontingent ist in der Leibnizschen ‚Theodizee‘ (1710) das Dasein des Menschen nur für ihn selbst. Die empirische Welt der Tatsachenwahrheiten (‚vérités de faits‘) übersteigt das Fassungsvermögen humaner Vernunft, wohingegen das Kontingente die Ordnung der Geschichte durch die transmundane Instanz Gott meint. Nach einem historisch invarianten, zunächst verborgenen, aber in seiner Ökonomie einsichtigen, durch Vernunft zu erschließenden Plan schafft sie die ‚beste aller Welten‘. Die frühneuzeitliche Kontingenzvorstellung in Leibniz’ Lehre ist ein Übergang von der Willkür mittelalterlicher ‚Fortuna‘ zur modernen Auffassung, „weil sie zwar die Wirklichkeit kontingenter Zukunft konzidiert, die Möglichkeit reiner, d.h. grundloser Zufälligkeit selbst aber ausschließt. Determination und Zufälligkeit, Providenz und Kontingenz widersprechen einander hier nicht.“ Vogl 2008, S. 159. Der Bildungsroman ist demnach am Übergang der providentiellen in eine moderne Kontingenz situiert.

⁶ Vgl. Luhmann 1987; Frick 1988; Makropoulos 1997; Ricken 2006.

⁷ Vgl. Löwith 1953/2004; White 1973.

Pietismus eine Anthropologie zugrunde, die dem gestiegenen bürgerlichen Selbstbewusstsein gerecht wurde: Sie lässt individuelle Besonderheiten zu und verpflichtet sie zugleich durch Konzepte wie Perfektibilität, Kalokagathie und Vervollkommnung auf ein allgemeines Entwicklungsziel. Als Versuche, die eigene Lebensgeschichte sinnhaft zu durchdringen, gehörten hierzu zudem die pietistische Bekenntnisliteratur und die Vielzahl an Autobiographien augustinischer oder rousseauscher Prägung, die Ende des 18. Jahrhunderts erschienen.⁸ Der Bildungsroman schließlich ist eine Mischform: Er erörtert nicht nur über Einsichtnahmen in die Psyche seiner Protagonisten deren Handlungsweise und Entwicklung und ordnet lebensweltlich kontingente Ereignisse zu einer Geschichte, sondern setzt vielmehr inneres und äußeres Werden in einen Kausalitätsnexus. Der Romancier galt daher als „Schöpfer und Geschichtsschreiber seiner Personen zugleich“, wie Friedrich von Blanckenburg im „Versuch über den Roman“ 1774 schrieb:

„Er steht so hoch, daß er sieht, wohin alles abzweckt. Und in der Welt des Schöpfers und vor den Augen des Schöpfers ist alles mit allem, Körper und Geisterwelt miteinander verbunden; alles ist zugleich Ursach und Wirkung. Es ist nichts da, das allein nur eins von beyden wäre.“⁹

Irrtum und Scheitern sind dabei strukturelevant für den Bildungsroman. Es handelt sich nämlich um Motive, an denen er die Möglichkeiten und Gefahren moderner Individualität und Kontingenz narrativ entfalten und zugleich mit erzählerischen Mitteln erweitern und mildern kann. Zwar findet sich in Bildungsromanen die innerweltliche Kontingenz wieder. Sie zeigen in der Regel Individuen, die sich durch die Öffnung des Zukunftshorizontes und die eigene Unbestimmtheit mit vielfältigen Entscheidungsoptionen, mit unterschiedlichen Weltansichten und unvorhersehbaren Umweltstimuli konfrontiert sehen, die sie nach Nutzen, Plausibilität und Risiko abwägen lernen müssen. Wollen sie sich selbst gerecht werden, schlummernde Talente entfalten und mit ihrer Besonderheit zum allgemeinen Wohl beitragen, müssen sie die richtigen Möglichkeiten wählen und hierbei das Risiko des Irrtums und des Misslingens sowie das schicksalhafte Spiel des Zufalls akzeptieren. Andererseits ist es ein geordneter Zufall – der Erzähler weiß, „wohin alles abzweckt.“ Sein analytisch-retrospektives Wissen steht im Kontrast zur augenblicklichen Ungewissheit der Protagonisten. Über Vorgriffe (Prolepsen), Rückwendungen (Analepsen), die Nutzung von Binnen- und Rahmenerzählung, über Ironie und Selbstreferenzialität vermögen die Romane Fehlurteile, momentanes Scheitern und gar dauerhaftes Misslingen der Protagonisten in Episoden einer abschließend gelungenen, vielleicht aber unwahrscheinlichen Bildungsge-

⁸ Vgl. Voßkamp 2009, S. 26-59.

⁹ Blanckenburg 1774/1965, S. 379 f.

schichte zu verwandeln. Und wenn dies, wie im Fall von Karl Philipp Moritz' „Anton Reiser“ (1785/86/90) oder Gottfried Kellers „Der grüne Heinrich“ (1854/55/79/80), nicht eintritt, so generiert die Lektüre der Romane zumindest ein Orientierungswissen. Dass Romane mit beiden Formen der Kontingenz – einer transzendenten, durch Providenz gedeckten und einer der modernen Unbestimmtheit und Ungewissheit entsprechenden Willkür und Zufälligkeit – operieren, ist gleichwohl nicht neu. Werner Frick hat in seiner Studie „Providenz und Kontingenz“ Ähnliches an Romanen des Barock und der Aufklärung nachgewiesen.¹⁰ Neu ist dagegen die Engführung dieser Probleme auf den Entwicklungsgang eines Zentralcharakters, in dem äußere Lenkungen, verheißungsvolle Aussichten und innere Gewissheiten über die Möglichkeit des Irrtums und Scheiterns vermittelt werden.¹¹

Was hier nur angedeutet werden konnte: Für Interpretationen dieser Roman-gattung ist eine Orientierung am sozialgeschichtlichen Kontext ebenso wichtig wie eine kulturtheoretische Fundierung. Überdies ist es für die weiteren Ausführungen unerlässlich, bei aller Schwierigkeit, die das Wort Bildung der literaturgeschichtlichen Gattungslehre bereitet, sich auf dessen Begriffsgeschichte einzulassen.¹² Auch dabei muss ich es bei Anmerkungen belassen. Wie Reinhard Koselleck betont, schimmert dem modernen Bildungsbegriff „das theologische Unterfutter, dort mehr, dort weniger, durch die Semantik [...] durch [...]“.¹³ Bildung, die die vielseitigen Entwicklungschancen des Subjekts affirmiert, füllt das providentielle Vakuum. Die teleologischen Konnotate des Konzepts stammen aus der Theologie und Religion (insbesondere der *Imago-Dei*-Lehre) und dem naturwissenschaftlichen Denken, wo die Annahme eines Bildungstriebes (*nisus formativus*) erstmals von Johann Friedrich Blumenbach 1781 formuliert wurde.¹⁴ Im Hinblick auf die frühneuzeitlichen Ideen und Institutionen, die die moderne Bildungsgeschichte beeinflussen, ist der religiöse Einfluss kaum zu überschätzen.¹⁵ Bildung setzt Sein und

¹⁰ Vgl. Frick 1988; s. auch Behrens 1994.

¹¹ Vgl. u. a. Selbmann 1988; Jacobs/Krause 1989, S. 20; Gutjahr 2007; Voßkamp 2009, S. 118-142.

¹² Ob der Bildungsroman auf das Bildungskonzept der Goethe-Zeit festgelegt sei oder ob er historisch frühere wie spätere Romane umfasst, ist der Hauptstreitpunkt. Oftmals wird hierbei die bildungstheoretische Diskussion um 1800, die sich ja keineswegs auf ein einheitliches Bildungskonzept reduzieren lässt, verkürzt wiedergegeben. Vgl. Köhn 1969, S. 1-19.

¹³ Koselleck 1990, S. 18.

¹⁴ Vgl. Ricken 2006, S. 233-246.

¹⁵ „Die für die Bildungsgeschichte in der Epoche der Aufklärung wichtigsten Kräfte sind: die vertiefte und reflexiv werdende Individualisierung speziell der religiösen und moralischen Praxis; der teils religiös, teils (und zunehmend säkular) artikulierten Chiliasmus, d. h. die der bisherigen Apokalyptik widersprechende Hoffnung auf die Besserung schon der irdischen Verhältnisse; die Emanzipation der Individuen (und ihrer Assoziationen) aus der sanktionsbewehrten Autorität der kirchlichen und staatlichen Institutionen.“ Sparr 2005, S. 134. Vgl.

Werden, Kollektiv und Individuum, Allgemeines und Besonderes, Nützlichkeit und Kreativität, Planbarkeit und Offenheit in ein paradoxales Gefüge.¹⁶ Damit stellt sie das Faustpfand einer von ihren Individuen abhängigen, sich auf ein unbekanntes Ziel hin entwickelnden und dabei potenziell verbesserungsfähigen Gesellschaft dar. Die bildungstheoretische Diskussion um 1800, die dies im Auge hatte, erfasste und entfaltete über den Bildungsgedanken die Probleme der Individualerziehung unter den Bedingungen der Moderne. Fichte, Humboldt, Herbart, Schiller u. a. gingen zwar von der Fähigkeit individueller und kollektiver Vervollkommnung aus. Der Optimismus war gleichwohl mit einer Skepsis angesichts der sozialen Wirklichkeit gepaart, die sich aus zwei Quellen speiste: den bisweilen ernüchternden Erfahrungen, die die Bildungstheoretiker als Haus- und Schullehrer, Fürstenerzieher und Bildungsreformer machten, sowie der realistischen und pragmatischen Einschätzung der spätfudalistischen und postrevolutionären Umstände.

Wer um 1800 über Bildungsoptimierung nachdachte oder Bildungsgeschichten entwarf, setzte demnach Perfektibilität zwar voraus bzw. simulierte sie und experimentierte mit ihr. Dies vollzog sich aber im Wissen um ihre schwierige Erreichung. Die vorbildliche Realisierung allseitiger Bildung durch eine Mischung erzieherischer Maßnahmen und eigenen Handelns barg nicht zuletzt deshalb erhebliche Komplikationen, weil Erziehung nur einen gewissen Zeitraum beanspruchen und nicht alle lebensweltlichen Stimuli filtern konnte, die auf den Zögling einwirkten: „Nur schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt!“, schränkte Herbart in seiner ‚Allgemeinen Pädagogik‘ ein und fuhr fort: „Man vergleiche das Lokal auf den Gütern eines industriösen Ökonomen, und das in dem Palaste einer Weltdame, die in der Stadt lebt! Dort wird man den Zögling allenthalben hinführen, hier allenthalben zurückhalten müssen“.¹⁷ Und in Fichtes „Reden an die Deutsche Nation“ avancierte eine Bildung zum nationalen Geburtshelfer, der die Abschottung der Zöglinge von der Außenwelt vorausgeht und die auf der geheimen Lenkung durch Erziehungsinstanzen beruht.¹⁸ Sowohl die berechtigte Klage des Bildungstheoretikers Herbart als auch der utopische

zum protestantischen und katholischen Schulwesen im 17. und 18. Jahrhundert Bruning 2005 bzw. Hammerstein/Müller 2005.

¹⁶ „Die Grundparadoxie pädagogischen Handelns verändert sich in der Moderne zu einer Paradoxie auf beiden Seiten. Professionelle Pädagogen, die darum wissen, dass sie die künftige Bestimmung und Lebensform ihrer Klientel nicht kennen, sollen Heranwachsende zu Lernprozessen auffordern, die diese letztlich nur selbst machen können und unter modernen Bedingungen in weitgehender Unkenntnis ihrer künftigen Bestimmung machen müssen.“ Benner/Kemper 2003, S. 40.

¹⁷ Herbart 1806/1913, S. 291.

¹⁸ Vgl. Fichte 1808/2008; s. zur Isolierung und Observierung in imaginären Menschenversuchen des 18. Jahrhunderts auch Pethes 2007, S. 201-257.

Kunstgriff des Philosophen Fichte lassen ein Bedürfnis nach fiktionalen – ergebnisoffen und ereignisreich angelegten, aber finalisierten – Bildungsge-
schichten vermuten. Die besprochenen Bildungsromane konnten es insofern
stillen, als sie die von Herbart genannten unterschiedlichen Lebenswelten in
nur eine Lebensgeschichte episodisch einbanden: Christoph Martin Wielands
Protagonist Agathon lernt weise Staatslenker und Welt Damen gleichermaßen
kennen. Und Goethes Wilhelm Meister ist selbst, noch ehe er Vorzüge und
Nachteile der „Pädagogischen Provinz“ für die Erziehung seines Sohns Felix
in den „Wanderjahren“ abwägen wird, Objekt experimentierfreudiger und im
Geheimen wirkender Pädagogen. Ihren Ansichten über das im Lehrbrief
schriftlich fixierte Endprodukt dieser Eingriffe begegnen er und der Leser am
Ende nicht ohne Zweifel und Ironie.

Bildungstheorie und -roman partizipierten folglich an einem Diskurs, in dem
es um die Aufhebung der Spannung zwischen zivilisatorischen Forderungen
und individuellen Verheißungen ging. Sie taten dies jedoch nicht immer auf
gleiche Weise, was den Umgang mit Irrtum und Scheitern anbetraf. Gewiss
war und ist es ein Anliegen und eine Aufgabe der Bildungstheorie, das mög-
liche Misslingen als Aspekt des Lernens zu bedenken.¹⁹ Fiktionale Bildungs-
geschichten sind jedoch geradezu abhängig vom temporären Irrtum oder dem
grundlegenden Scheitern der Protagonisten. Sie leben von der Dissonanz von
Individuum und Umwelt, die sie erzählerisch relativieren. Scheitern kann
Teil poetischen Gelingens sein; Kontingenz wird in narrative Providenz kon-
vertiert: So können sich Irrtümer durch Verblendung, Unerfahrenheit, Unwis-
sen und Ignoranz des Protagonisten rückwirkend erklären und in den Bil-
dungsgang integrieren lassen; Zufälle können auf Nichtwissbares zurückge-
führt und genauso wie Enttäuschungen und Unvorhersehbares in teleologi-
sche Narrative eingebettet werden. Bildungsromane leuchten die blinden
Flecken ihrer Protagonisten und anderer Figuren aus; sie erläutern kontingen-
te Widerfahrnisse, ebnen über Vorgriffe allzu schroffe und abenteuerliche
Wendungen ein. Sie materialisieren die Unwägbarkeiten, über die die Theo-
rie nachdenkt, und spitzen sie noch zu. Jedoch behalten sie die *Selbst-
referenzialität* als Spezifikum literarischer Texte bei. Die ‚Logik der Dich-
tung‘ (Hamburger) wird daran deutlich, dass Bildungsromane Teleologie und

¹⁹ Einen überzeugenden Beitrag aus phänomenologischer Perspektive hat hierzu unlängst Käte Meyer-Drawe geleistet. Sie konstatiert: „Der Fortschritt der Erkenntnis erfordert einen Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge.“ Meyer-Drawe 2008, S. 14. Später heißt es ge-
nauer: „Lernen wird nicht länger als ein progressiver Prozess vom Sinnlichen zum Abstrak-
ten betrachtet, sondern als ein Differenzierungsgeschehen, in dem Wissensformen auseinan-
dertreten und unter Umständen konkurrieren.“ Ebd., S. 96. Für Wieland wie für Goethe gilt,
dass die Erkenntnisfortschritte ihrer Helden desto größer sind, je stärker der Bruch mit den
vorhergehenden Gewissheiten, der Irrtum ist. Sie lernen dabei konkurrierende Wissensfor-
men kennen.

Providenz – konkret: die in der Bildungstheorie vorhandenen und die Weltkomplexität verfehlenden Vervollkommnungs-, Harmonisierungs- und Unifizierungstendenzen – sowohl in der Bildungsgeschichte des Zentralcharakters als auch im Hinblick auf die eigene Erzählung problematisieren. So ist die an Irrtum und Scheitern wahrnehmbar werdende Schwäche der Bildungsromanhelden oft Gegenstand einer „häufig ironischen Erzählhaltung“.²⁰

Die ironische Distanzierung, die sich in Wielands ‚Agathon‘ findet und die in epistemischer Verfeinerung eines der Konzepte literarischer, frühromantischer Autonomisierungsbestrebungen werden sollte, wurde in der ersten konsistenten deutschen Romantheorie übersehen. Friedrich von Blanckenburgs „Versuch über den Roman“ situiert die Epopöe in der griechischen Antike, indes er für die Gegenwart der sich formierenden bürgerlichen Gesellschaft den Roman als Ausdrucksform präferiert. Dessen Eigenschaften, innere Vorgänge wiedergebend, die psychische Besonderheit des Helden erklären und die Entfaltung seines Charakters plausibel gestalten zu können, machen ihn der Annahme kommensurabel, über die literarische Darstellung und Rezeption eines idealisierten Einzelfalls das Kollektiv bildend voranzubringen. Der Roman hat die „innre Geschichte eines Menschen“²¹ mit dem Abschluss seiner Vervollkommenung zum Gegenstand. Den Ereignissen kommt dabei eine Funktion zu: Der friderizianische Premierleutnant fordert die „teleologische[] Ausrichtung an sich akzidentieller Begebenheiten auf den Bildungsgang der exemplarisch zu sich findenden Zentralfigur“.²² Es gelte zwar, das Abstraktum Vollkommenheit an einem wahrscheinlichen Lebensgang zu konkretisieren, „die (relativ) günstigen Bedingungen des Werdens der Romanpersonen“²³ sind gleichwohl vorausgesetzt. Blanckenburg stilisiert, wie oben zitiert, den Dichter zum göttlichen Schöpfer des literarischen Mikrokosmos, wodurch im gelungenen Abschluss der Bildungsgeschichte die Anthropodizee wieder in die Nähe der Theodizee rückt. Vor- und Nachteil einer solchen Verengung liegen auf der Hand: Sobald die fiktionale Bildungsgeschichte einer kohärenten und kontinuierlichen Entwicklung der Eigenschaften des Hauptcharakters hin zu dessen erfolgreicher und wahrscheinlicher Vollendung entspricht, in der alles Akzidentielle eine kom-

²⁰ Jacobs 1972, S. 14.

²¹ Blanckenburg 1774/1965, S. 398. Authentizität ist dabei oberstes Gebot: „Aechte Tugend verliert einen großen Theil ihrer Erhabenheit, wenn sie auf Treu und Glauben das angenommen hat, wornach sie ihre Handlungen ordnet und einrichtet. Sie muß die Wahrheit, die Nothwendigkeit ihrer Grundsätze in ihrem Innersten fühlen; sie muß, wenn sie auch nicht vor ihrer Zeit gelehrt und gefunden worden wären, sie selbst haben finden und entdecken können, wenn wir sie nicht in einem sehr kleinen Licht und als Nachäfferey ansehen sollen.“ Ebd. S. 65 f.

²² Frick 1988, Bd. 1, S. 363.

²³ Wölfel 1968, S. 58.

positorische Funktion besitzt, beugt sie Kontingenzgefühlen vor und produziert Erwartungsgewissheit. Allerdings provoziert die aufklärerische Finalitätsforderung unwahrscheinliche Lösungen und zwingt zugleich das Erzählen in ein kreativitätseinengendes Korsett. Blanckenburg kommt der pietistisch-neuhumanistischen Bildungsvorstellung unentwegter Emergenz und selbstteleologischer Veranlagung sowie der aufklärerischen Romantheorie damit nahe.²⁴ Andererseits vermag er inhaltlich wie formal Wielands Roman, auf den er sich bezieht, nicht gerecht zu werden: „Offensichtlich liest Blanckenburg über die Aporien hinweg, die am Ende des Wielandschen Romans aufsteigen.“²⁵

Hier deutet sich eine Spannung an, die das Verhältnis Bildungsroman und Literaturwissenschaft auch später noch beherrschen sollte.²⁶ Die Spannung wurde in der Forschung auf zwei Weisen gelöst: Einerseits hielt man an einem idealisierten Bildungsromanbegriff, an Harmonie und allseitiger Ausbildung als Telos der Entwicklung fest. Dies wurde verschiedentlich kritisiert.²⁷ Zum anderen strebte man die Neukonzeptionierung des Begriffs Bildungsroman an, wobei man sich mehr auf die spezifisch literarische Entfaltung des *Bildungs*-Gedankens konzentrierte. Nach Klaus-Dieter Sorg arbeiten Bildungsromane „mit mehreren Bildungskonzeptionen, deren Verhältnis untereinander als wechselseitige Kritik zu begreifen ist.“²⁸ Sie lassen das Scheitern von Selbstbildern und die Erosion fremder Bildungsvorstellungen erfahren und präzisieren hierdurch den Platz der Literatur im Kontext der beschriebenen sozialen Transformationen: Während die säkularisierten Zielversprechen theologischer Provenienz in gängigen Bildungsmodellen die Komplexität moderner Gesellschaften entweder einseitig auf das Individuum umlagern und/oder bildungstheoretische Konsistenz anpeilen, stellen Bildungsromane die Kontingenz durch die Thematisierung von Enttäuschungen, durch pluralisierte Wahrnehmungsweisen, durch unterschiedliche Bildungstheorien und heterogene Bildungsvorstellungen zuallererst dar.²⁹ Ihr Ordnungsanspruch ist höher, kann aber nur fiktional und oft im Hinweis auf den säkularen Charak-

²⁴ Vgl. Wölfel 1968, S. 38.

²⁵ Jacobs/Krause 1989, S. 53.

²⁶ Dies zeigt die Goethe-Forschung: Im 19. Jahrhundert blieb die universalistische Tendenz des Bildungskonzepts in den ‚Lehrjahren‘ unhinterfragt. Nach dem Zweiten Weltkrieg stellte man dann die harmonistische Auffassung in Frage. Vgl. Schlechta 1953/1985; May 1957.

²⁷ Vgl. den neuesten Forschungsbericht in Gutjahr 2007, S. 15-25.

²⁸ Sorg 1983, S. 57.

²⁹ „Bildung hat sich statt dessen im Spannungsfeld verschiedener Positionen neu zu erweisen. Eine Sozialisation, deren Qualität sie ist, ist deshalb dadurch ausgezeichnet, daß sie in ihrer Darstellung zugleich ihre eigene Kritik mitliefert. Jedes Ergebnis wird durch den sachlichen Überhang des ihm zugrunde liegenden Problems immer wieder aufgekündigt. Dadurch aber gelangt der Roman zu keinem überzeugenden Schluß.“ Sorg 1983, S. 57.

ter literarischer Schöpfungen eingelöst werden. Bildungsromane markieren, dass kein Abschluss einer Bildungsgeschichte formbar ist, der nicht selbst wieder Resultat eines transzendentalen Eingriffs und damit Produkt einer Bildungsideologie und (Providenz-)Effekt einer ästhetischen Strategie wäre. Ironische Distanzierung, Selbstreferenz und Konsistenzverweigerung sind wesentliche Differenzen von Bildungsroman und Bildungstheorie. Am Beispiel Wilhelm von Humboldts möchte ich dies kurz illustrieren. Er lehnte eine falsche, ablenkende Vielseitigkeit ab und präzierte „[s]owohl in einem Brief an Schiller (1795) als auch in seinem ‚Fragment einer Selbstbiographie‘ (1816)“³⁰ ein Zufall ausschließendes Vorgehen: „Jeder muß seine Eigenthümlichkeit aufsuchen und diese reinigen, das Zufällige absondern“.³¹ Das ‚Fragment‘ konkretisiert:

„Vollkommene Herrschaft des Willens über mich selbst; vorwaltende, innerhalb gewisser Schranken und in einer bestimmten Art sehr bedeutende, und nimmer ermüdende Denkkraft; bei keiner Neigung auf das Aeussere, als solches leidenschaftliches Verlangen nach innerer, auf ganz eigenthümliche Weise idealischer Beschäftigung mit mir selbst“.³²

Die Wesenspflege des *idealischen* Selbst folgt, so Norbert Ricken, „von Anfang an einer paradoxen Logik von Selbstaffirmation und Selbstnegation durch permanente Selbstüberholung und Steigerung“.³³ Sie klammert das Äußere aus und begreift keineswegs alle Möglichkeiten als gleichwertig – was der modernen Kontingenzvorstellung nahekäme. Was das „Ideal-Ich“ sucht, sondert, entfaltet, sind verallgemeinerungsfähige Eigentümlichkeiten. Es führt somit „einen permanenten Prozess der ‚Entkontingentisierung‘ gegen sich“,³⁴ bei dem sich die Frage nach Fehlgriffen, Zufällen, Fremdeinflüssen und Desillusionierungen anders als in den Romanen stellt. Gewiss ging es Humboldt hier um eine innere Folgerichtigkeit, die auch die Bildungsromanprotagonisten anvisieren. Jedenfalls ist diesen eine aktive Sorge um biographische Kontinuität nicht abzusprechen. Gleichwohl dominieren in ihren Lebensläufen Überraschungen und schicksalhafte Ereignisse, die sich der individuellen Kontrolle entziehen. Es sind äußere Einflüsse – abenteuerliche Wendungen, geheime Lenkungen –, die eine Umstrukturierung des Lebensentwurfs zur Folge haben und die die Protagonisten maßgeblich *bilden*.

³⁰ Ricken 2006, S. 262.

³¹ Zit. nach ebd.

³² Zit. nach ebd.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd.

Es wurden bereits Gründe genannt, weshalb Literatur, auch die zeitgenössische, einen reizvollen Gegenstand und Prüfstein der Pädagogik darstellt.³⁵ Mit dem genannten Beispiel lassen sich weitere Aspekte aus dem Verhältnis von Bildungstheorie und -roman um 1800 hinzufügen: Indes der Theoretiker Humboldt auf die kontinuierliche Entfaltung des Selbst zielte, gestaltete Literatur Bildungsgeschichten mit Bruchlinien und Diskontinuitäten. Sie produzierte fiktionale Fallgeschichten, in denen die Implikationen des präpositionalen (Bildungs-)Wissens problematisiert werden konnten. Der nun folgende und gezwungenermaßen kursorische Durchgang durch frühe und paradigmatische Bildungsromane bestätigt dies. Zunächst zeige ich, dass Wielands „Geschichte des Agathon“ kein getreues Abbild spätaufklärerischer Tugendvorstellungen (2.1) ist. Er vollzieht ebenso wenig eine Umstellung von transpersonaler Kontinuität auf perfektibile Subjektivität wie Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (2.2). Die Konklusion (3) fasst dann die Interpretationsergebnisse zusammen und wagt einen gattungsgeschichtlichen Ausblick auf den Bildungsroman in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

2 Wieland und Goethe

2.1 ‚Geschichte des Agathon‘

Christoph Martin Wielands „Geschichte des Agathon“ deckt viele für den Bildungsgedanken charakteristische Schwierigkeiten auf. Fragen anthropologischer und moralphilosophischer Provenienz werden gestellt und zu deren Beantwortung geistesgeschichtliche Strömungen personifiziert. Zwischen Idealismus (Platon), Materialismus (Hippias), Hedonismus (Aristipp) und Skeptizismus (Archytas) entstehen Spannungen, zwischen dem Lebensentwurf des juvenilen Agathon und der lebensweltlichen Realität bauen sich Übersetzungshemmnisse auf. Trotz dieser habituellen Vielfalt und der Naivität der Hauptfigur gelingt deren Werdegang in den Augen des Erzählers vordergründig auf vorbildliche Weise:

„Alles, was wir vorläufig von der Entwicklung sagen können, ist dieses: daß Agathon in der letzten Periode seines Lebens, welche den Beschluß unseres Werkes

³⁵ In der Einleitung der kürzlich erschienenen ‚Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane‘ nennen die Herausgeber zwei Argumente für diese Beschäftigung: Zum einen wird an der Literatur die „Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit [hervorgehoben], mit der darin je individuelle Erfahrungen beschrieben werden“. Koller/Ladich 2005, S. 9. Zum anderen halte Literatur „den Vorstellungen des Gelingens bzw. der positiven Wirkungen, an denen die Pädagogik sich orientieren müsse, Erfahrungen des Scheiterns bzw. nicht-intendierter, negativer Wirkungen von Erziehung entgegen.“ Ebd. S. 9 f.

macht, ein eben so weiser als tugendhafter Mann sein wird, und (was uns hierbei das beste zu sein deucht,) daß unsre Leser begreifen werden, wie und warum er es ist; warum vielleicht viele unter ihnen, weder dieses noch jenes sind; und wie es zugehen müßte, wenn sie es werden sollten“.³⁶

Wielands früher Interpret Blanckenburg wertet die einzelnen Episoden – „Delphi, – Psyche, – die Priesterinn [sic!], – Athen, – Hippias, – Danae, – Syrakus“ – im Sinne des Vorberichts als Stufen der charakterlichen Vervollkommenung: „Der Dichter hat mich dazu zu zwingen gewußt; so genau, so anschauend sind die einzelne[n] Theile seines Werks zu einem Ganzen verbunden“.³⁷

Korrekt ist, dass sich Wieland über die Unwahrscheinlichkeit eines perfekten Bildungsgangs hinwegsetzt und einen recht plausiblen Modellcharakter entfaltet. Sein Text benennt jedoch den fiktionalen Status dieser Realisierung. Literatur erscheint dabei, erstens, als Medium, das mögliche Lebensläufe in einer Welt vielfältiger ideologischer Alternativen *in Szene setzt*. Sie formt narrative Muster aus einem unübersichtlichen kontingenten Material und schafft so Erwartungsgewissheit. Innovativ ist in literaturgeschichtlicher Hinsicht, zweitens, dass der Roman die Literarizität biografischer Entwürfe: ihre narrativen Schemata, ihre Verwendung gestalterischer Mittel, ihre kompositorische Motivierung thematisiert. Anhand der Reflexion der erzählerischen Vermittlung belegt Wielands Roman, schließlich und drittens, die narrative Willkür in Bildungsgang und Romanschluss. Der moderne Roman nimmt derart einen wissenschaftlich relevanten Platz ein. Denn eine als unentwegte Emergenz gefasste, durch selbsttätige Sonderung und Entfaltung des Eigentümlichen sich konstituierende Bildung ist in der literarischen Fiktion nicht möglich. Sie bettet den idealen Lebenslauf vielmehr in ein soziales und philosophisches Konfliktfeld³⁸ ein und markiert dessen Fiktionalität im Hinweis darauf, dass er ein Produkt narrativen Zufalls, ästhetischer Verfahren und mithin ein Ergebnis intertextuellen Verweisens ist. In ihrem Umgang

³⁶ Wieland 1766/2008, S. 11.

³⁷ Blanckenburg 1774/1965, S. 321 f. Agathons Werdegang führt ihn von seiner Ausbildung durch die Priester in Delphi über seine Zeit als Kriegsheld und Staatsmann in der athenischen Republik in die Verbannung, die er dem Wankelmut des Volkes zu verdanken hat. Nachdem er gefangengenommen und vom Sophisten Hippias sizilianischen Piraten abgekauft wurde, gelangt er an den Hof des syrakusischen Tyrannen Dionysos II. Nach steiler Karriere am Hof wird er von diesem zum Tode verurteilt. Ruhe und Frieden findet er nach glücklicher Rettung erst in Tarent.

³⁸ Werner Frick bringt die Gleichwertigkeit der philosophischen Alternativen als Argument gegen die subjektive Teleologie ins Spiel: Sofern nämlich Aristipp und Hippias „nicht bloße Demagogen, sondern ernsthafte Repräsentanten divergierender Weltbilder sind, dann wird notwendig Agathons Vorrangposition vom a priori gesetzten und strukturell ablesbaren Fatum zum problematischen Demonstrandum.“ Frick 1988, Bd. 2, S. 408.

mit Zufall, Irrtum, Scheitern handelt sich Literatur mit dem erzählten Problem jedoch auch ein Erzählproblem ein, da die Deklination von Philosophien und Gesellschaftsmodellen und die Überführung des Heterogenen in eine erzählte Gesamtschau erhebliche Zeit kostet. Das Problem hat „Wielands Roman selbst von den ersten Plänen [1760] bis hin zur Letztfassung [1794] – und also 34 Jahre – heimgesucht“.³⁹

In der ersten Fassung ist das Problem noch stark präsent. Schon der berühmte erste Satz des „Vorbericht“ ruft durch den Kunstgriff der Herausgeberfiktion Konfusion hervor:

„Der Herausgeber der gegenwärtigen Geschichte siehet so wenig Wahrscheinlichkeit vor sich, das Publicum überreden zu können, daß sie in der That aus einem alten Griechischen Manuscript gezogen sey; daß er am besten zu thun glaubt, über diesen Punct gar nichts zu sagen, und dem Leser zu überlassen, davon zu denken, was er will“.⁴⁰

Über die Authentizität der Erzählung soll der Leser entscheiden.⁴¹ Ob es sich um ein antikes Dokument handelt, das tatsächliche Begebenheiten berichtet, bleibt offen. Gleichwohl hindert die forsche Einladung zur Möglichkeitsprüfung nach eigenen Plausibilitätskriterien den Herausgeber im Anschluss daran nicht, den Inhalt ausgiebig und eloquent zu kommentieren. Seine Kommentare tragen allerdings weder dazu bei, den Wahrheitsgehalt der Erzählung zu ermitteln, noch ihre Wahrscheinlichkeit zu erhöhen. Vielmehr irritiert der wendige Editor zusätzlich; mit Vehemenz wird zum einen darauf insistiert, dass es sich um keine *ganz* wahre Geschichte handle, jedoch seien andererseits die

„Character[e] nicht willkürlich, sondern aus dem unerschöpflichen Vorrat der Natur selbst hergenommen; in der Entwicklung derselben so wohl die innere als die relative Möglichkeit, die Beschaffenheit des menschlichen Herzens, die Natur einer jeden Leidenschaft mit all den besondern Farben und Schattierungen, welche sie durch den Individual-Character und die Umstände einer jeden Person beibehalten“.⁴²

Fiktion produziert einen wahrheitsfähigen Schein, weil sie vorhandene Möglichkeiten registriert und entfaltet. Psychologische Finesse, die der griechische Autor bei der Einfühlung in realgeschichtliche Figuren beweise, mach-

³⁹ Vogl 2008, S. 219.

⁴⁰ Wieland 1766/2008, S. 3.

⁴¹ „The truth of fiction, the narrator claims, is not to be determined by somehow finding out whether, as a matter of fact, the related events ever actually happened in the real world, but by asking oneself whether the narrated happenings match one's sense of the 'type' of thing that occurs in extra-literary experience“. Beddow 1982, S. 29.

⁴² Wieland 1766/2008, S. 5.

ten das „Stück“ daher in jedem Fall glaubwürdiger „als irgend ein Stück der glaubwürdigsten politischen Geschichtenschreiber“.⁴³ Wie Till Dembeck konzidiert, entsteht eine Spannung „zwischen der behaupteten (historischen) *Wirklichkeit* der *Charaktere* und dem [...] Postulat einer *Wahrhaftigkeit der Fiktion*“.⁴⁴ Die Reflexion des Fiktionalitätsstatus ermöglicht es, über die ontologische Realisierungsfähigkeit unwahrscheinlicher, aber möglicher Werdegänge zu entscheiden. Immer wieder identifiziert der Herausgeber in Wielands Roman dabei aus den ‚Grenzregionen literarischer Werke‘ (Dembeck) – Vorbericht, Einschübe – die in der Binnenerzählung anzutreffenden Erzählmuster. Beddow findet „four conventional types of narrative familiar in the 1760s in Germany“⁴⁵: Liebesroman im heliodorschen Stil, empfindsamer Roman, galanter Roman, aufklärerischer Staatsroman. Wirkungspoetisch wird die Reflexion daher doppelt gestärkt: Sie geht aus dem fremdreferenziellen Nachvollzug, aus der Einsichtnahme in Agathon und der Kritik an kulturell geformten Rezeptionserwartungen, an ideologischen und narrativen Schematisierungen hervor.

Im 8. Kapitel des 5. Buchs „Eine Abschweifung, wodurch der Leser zum Folgenden vorbereitet wird“ wird überdies erklärt, weshalb die Geschichte Agathons mit den „Lehrbüchern der Sittenlehre“ nicht zu vereinbaren sei: Weil er Vorbildcharakter habe, dürfe der im Kern Tugendhafte sich den Verhaltensschablonen nicht beständig fügen. Für den Leser interessant sei ja gerade, dass

„der Held unserer Geschichte, durch die Veränderungen und Schwachheiten, denen wir ihn unterworfen sehen, zwar allerdings, wir gestehen es, weniger ein Held, aber destomehr ein Mensch, und also desto geschickter sey, uns durch seine Erfahrungen, und selbst durch seine Fehler zu belehren“.⁴⁶

Erkenntnis qua Aberration, Bildung qua Schwachheit, Belehrung qua Fehler bedeutet in Wielands Roman aber auch, Kontingenz – sprich: die möglichen falschen Entscheidungen, die schädlichen Einflüsse, das Spiel des Zufalls – in einem Bildungsnarrativ zu mildern, dessen Kausalzusammenhang oberflächlich dem Vektor moralischer Optimierung folgt. Das kompositorische Versprechen des Herausgebers, das momentane Scheitern werde plausibel in einen gelungenen biografischen Abschluss umschlagen, beruft sich dabei weniger auf eine aufklärerische Perfektibilität, eine pietistische Vervollkommnung oder einen ‚Bildungstrieb‘ *avant la lettre*. Es beruht vielmehr auf dem ‚Möglichkeitssinn‘ der Dichtung: „Gerade weil die Dichtung das Un-

⁴³ Ebd. S. 6.

⁴⁴ Hervh. im Original; Dembeck 2007, S. 57.

⁴⁵ Beddow 1982, S. 26.

⁴⁶ Wieland 1766/2008, S. 129.

wahrscheinliche, das dennoch möglich ist, entfalten kann, ist sie dem Leben, in dem alles miteinander durch feine Kanäle verbunden ist, näher“.⁴⁷

Die individuellen Anlagen nicht trotz, sondern *aufgrund* der Verführungen der Welt zu entfalten, den Zufällen der Welt überlassen zu sein und *dennoch* zum Ziel zu gelangen, kann bis hierin als ein über narrative Vorgriffe (Prolepsen) arbeitendes Versprechen des Vorberichts gewertet werden. Es reduziert auf performative Weise die inhaltlich entstehenden Ordnungsdefizite und die moralische Ungewissheit, die Folgen der verschiedenen Staatsformen (aufgeklärte Monarchie, Republik, Tyrannei) und Erziehungssysteme sind, in denen sich Agathon bewegt. Präventiv beschwichtigt der Vorbericht also die Befürchtung, dass die dem Protagonisten widerfahrende habituelle Vielfalt und die Staatswechsel seine Anlagen unerfüllt lassen könnten. Eine kontinuierliche Erosion des sozialen Bandes – durch falsche Entscheidungen, Intrigen, Zufälle – ist ein Effekt, der sich gegen alle Wahrscheinlichkeit nicht einstellen werde. Doch diese providentielle Gewissheit wird im Lauf der Handlungsentwicklung relativiert. Agathon erreicht sein Ziel nur „durch ganze Zufallsketten, in denen die traditionellsten und konventionellsten Erzählmotive des heroischen Abenteuerromans zitiert werden“.⁴⁸ Es bedarf somit einer recht gewaltsamen Ausblendung der intertextuellen Aspekte und der selbstreferenziellen Thematisierung fingierten Zufalls, von einer realistischen und vorbildhaften Charakter-Entfaltung der Zentralfigur zu sprechen. Zumal sich der Erzähler im 11. Buch direkt an die Leser wendet. Dort erhält der unbekannte griechische Autor eine ‚Apologie‘:

„Da, sage ich, dieses [einen weisen und tugendhaften Menschen zu bilden] seine Absicht war, so blieb ihm [dem Autor] freylich kein anderer Weg übrig, als seinen Helden in diesen Zusammenhang glücklicher Umstände zu sezen, in welchen er sich nun bald, zu seinem eigenen Erstaunen, befinden wird. Freylich ist ein solcher Zusammenfluß glücklicher Umstände allzuselten, um wahrscheinlich zu seyn. Aber wie soll sich ein armer Autor helfen, der [...] nur ein einziges Mittel vor sich sieht, aus der Sache zu kommen, und sei es ein gewagtes? Man hilft sich, wie man kann, und wenn es auch durch einen Sprung aus dem Fenster seyn sollte“.⁴⁹

⁴⁷ Ebd. S. 17.

⁴⁸ Müller 1978, S. 267. „Ein heftiger Sturm ist ein sehr unglücklicher Zufall für Leute, die sich mitten auf der offenen See, nur durch die Dike eines Brettes von einem feuchten Tode geschieden finden; aber für die Geschichtschreiber der Helden und Heldinnen ist es beynahe der glücklichste unter allen Zufällen, welche man herbebringen kann, um sich aus der Schwierigkeit herauszuhelfen. Es war also ein Sturm, meine Herren [...], der die lebenswürdige Psyche aus der fürchterlichen Gewalt eines verliebten Seeräubers rettete.“ Wieland 1766/2008, S. 434, S. 88, S. 22 f.

⁴⁹ Ebd. S. 420.

Agathon, der philosophisch, beruflich und in Liebesdingen scheiterte, wird auf wundersame Weise aus seiner Kerkerhaft in Syrakus befreit und nach Tarent gebracht. Dort trifft er auf Psyche, die sich als seine Schwester herausstellt und glücklich mit Kritolaos, dem Sohn des Archytas, verheiratet ist. Während eines Jagdvergnügens zwingt Agathon ein aufziehendes Unwetter, einen Unterschlupf zu suchen, was ihn in die Arme Danaes führt. Durch die Affäre mit dem schwärmerischen Agathon gereift, entpuppt sich die Ex-Prostituierte als ‚Schöne Seele‘ und wird dessen Frau. Der Autor flüchte sich so „in das Land der Ideen, der Wunder, der Begebenheiten, welche gerade so ausfallen, wie man sie hätte wünschen können“.⁵⁰

Die derart thematisierte Willkür, Unwahrscheinlichkeit und Fiktionalität des Finales nivelliert das anfängliche Versprechen auf die Wahrscheinlichkeit und Übertragbarkeit der Bildung Agathons.⁵¹ Die Verdopplung in Erzähltes und erzählerische Vermittlung reduziert die Kontingenz der Geschehnisse durch narrative Einhegungen und kompositorische Vorgriffe nur, um sie rückwirkend desto drastischer einzuführen. Herausgeber und Erzähler formen unversöhnliche Schlüsse: ein extradiegetisches, realistisches, unglückliches Ende – der Kerker in Syrakus –, das Skepsis gegenüber den Tugendvorstellungen und Bildungsambitionen generiert; ein intradiegetisches, fiktives, unwahrscheinliches Ende – „das Land der schönen Seelen, und der utopischen Republiken“⁵² –, das Perfektibilitätshoffnungen bewahrt und das Versprechen unentwegter Emergenz erfüllt. Letzteres bleibt jedoch von der narrativen und staatlichen Fürsorge abhängig. Das Finalitätsproblem hat anthropologisch-bildungstheoretische Nuancen. Will man nicht auf Zufälle hoffen und ist man zudem angewiesen, sein Leben nach (fiktionalen) Mustern zu modellieren, dann kann Bildung bedeuten, einerseits eine Akzeptanz des Zufalls und eine Sensibilität für den Irrtum zu kultivieren, andererseits die Realisierungsfähigkeit von Bildungsnarrativen und Ganzheitsversprechen zu prüfen. Der Bildungsroman ermöglicht und fördert diese Ästhetik des Selbst, indem er die unentwegte Emergenz des Subjekts mit der Kontingenz der Lebenswelt und der Willkür des Erzählens kontrastiert.⁵³

⁵⁰ Ebd. S. 417.

⁵¹ Dagegen Blanckenburg: „Hieraus ist am Ende das Ganze entstanden, in welchem alles unter sich, und alles mit dem Ausgang dieses Ganzen verbunden, eine Reihe in einander gegründeter Ursachen und Wirkungen geworden ist, deren Resultat, aus den vorhergehenden, nothwendig und anschauend erfolgte. Und dies Resultat, dieser festgesetzte Zweck eines Werks dieser Art kann also kein anderer seyn, als die Ausbildung, die Formung des Charakters auf eine gewisse Art. So dienen die Begebenheiten im Agathon dazu, den Agathon dazu machen, was er ist“. Blanckenburg 1774/1965, S. 321.

⁵² Ebd.

⁵³ „Agathon never manages to draw from his experience a discursive ‚system‘ of thought to which he can give both moral and intellectual assent. But what the hero makes, or fails to

2.2 ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘

Gewiss zählt Wilhelm Meister zu den großen Getäuschten der Weltliteratur. Sein Werdegang beschließt keine Aufdeckung im Stil des analytischen Dramas, die ein existenzielles Nichtwissen tilgte. Vielmehr wird unter den Rahmenbedingungen der Moderne, in denen das Subjekt sich in scheinbar freier Suche nach der eigenen Berufung bewährt, ein illusorischer Rahmen durch den nächsten ersetzt. Den „Wanderjahren“, sofern man wider alle Diskontinuitäten Goethes Spätwerk als Fortsetzung der „Lehrjahre“ liest, bleibt es vorbehalten, das Karussell imaginärer Spiegelungen und ephemerer Identifizierungen anzuhalten und Wilhelm einem seinen Eigenschaften gemäßen Beruf zuzuführen. Seine Selbsttäuschungen und Überschätzungen fungieren nun retrospektiv-analeptisch als Argumente für individuelle Beschneidung und erotische Entsagung: Zu den Funktionen Vater und Ehemann kommt nun die Tätigkeit als Wundarzt, die der Anlage, Prägung, Erfahrung und Entwicklung des einst „unbefiederten Kaufmannssohns“⁵⁴ entspricht. Sowohl die unverblünte Kritik Jarnos an Wilhelms Bildungsidee als auch das Erziehungssystem der ‚pädagogischen Provinz‘ und das Besiedlungsprojekt Odoardos sprechen jedoch gegen ein Festhalten am Universalismus.⁵⁵ Im Fokus steht hier nicht die Bildung des Einzelnen, sondern die Ordnung von Kollektiven; nicht mehr allseitige Entfaltung, sondern Spezialisierung. Es sind die Planungszwänge einer durch Ökonomie und Technik zwar kleiner gewordenen, aber in ihrer Heterogenität und Komplexität desto ordnungsbedürftigeren Welt, mit denen in Goethes Spätwerk Zweifel am neuhumanistischen Bildungsbegriff Schillers und Wilhelm von Humboldts bestärkt werden.

Ob noch in den „Lehrjahren“ jede Täuschung als integraler Bestandteil eines individuellen Bildungsweges interpretiert werden kann, wie es Blanckenburg vorschwebte, oder ob nicht bereits hier jeder Irrtum im Kalkül sozialer Ordnungsmächte, vertreten durch die Turmgesellschaft, antizipiert, ja geplant wurde, ist eine Frage, die die Wilhelm-Meister-Rezeption vom ersten Tag an beschäftigt hat. An ihrer Beantwortung schieden sich Philosophen und Poeten, Idealisten und Romantiker, Friedrich Schiller und Friedrich Schlegel.

make, of his experiences is not identical with the meaning of the work [...]. What ultimately matters is not what conclusions Agathons draws within the fictitious plot, but what the reader makes of the representation of Agathon's life. [...] The suggestion is that, if we can recognise that some fictions are closer to the true ‚constitution of human heart‘ than others, we must be able to draw on an intuition of what kind of creatures we are. So if we could observe ourselves drawing upon that intuition in the process of judging whether a fiction is true, we might gain access to a source of knowledge about human nature which discursive philosophy cannot provide.“ Beddow 1982, S. 33.

⁵⁴ Goethe 1795-96/2006, Bd. 5, S. 10.

⁵⁵ Vgl. Goethe 1829/2006, Bd. 17, S. 272 ff.

Gegen Universalitätsthese und neuhumanistischen Bildungsgedanken sprechen gewichtige Argumente: Wilhelms erste Liebe, die junge Schauspielerin Mariane, verschweigt Wilhelm ebenso ihren Liebhaber Norberg wie später das gemeinsame Kind Felix. Dass Wilhelm aus diesem erotischen Irrtum und den folgenden Verkleinerungen seiner idealischen Ansprüche einen gelungenen und geradlinigen Bildungsweg generieren kann, ist eine Annahme, die schon Karl Schlechta nicht teilte.⁵⁶ Wilhelm ermöglicht das irrtümliche Scheitern als Liebhaber, durch die Distanz zu Mariane und im Unwissen über ihre tatsächlichen Gefühle und das Vorhandensein eines Sohns Erfahrungen zu sammeln. Dabei täuscht er sich munter weiter: über seine dramaturgischen und schauspielerischen Fähigkeiten, das Theater, den Adel. Jedoch zieht im Hintergrund die Turmgesellschaft die Fäden und fingiert zufällige Begegnungen. Es handelt sich dabei, so Heinz Schlaffer, um eine sukzessive „Zerstörung des authentischen Glücks. Sein [des Turms] Ziel ist nicht Integration zu allseitiger Bildung, sondern Ausbildung einseitiger Geschicklichkeit“.⁵⁷ Der Bildungsgang verändert Wilhelm zwar, er ordnet sich dem scheinbar höheren Ziel der Integration in die arbeitsteilige Gesellschaft unter, aber keineswegs ist es eine kontinuierliche Arbeit am Selbst, die er betreibt oder die dem Leser nahegelegt wird. Es sind Umwege, Täuschungen und Desillusionen, die die Geschichte voranbringen und die in ihr rückwirkend durch das Geheimwissen und die lenkenden Aktivitäten des Turms eine Ordnung erhalten. Sie reduzieren die Komplexität der Welt nachgerade und situieren den Roman in der oben genannten Transformation der Kontingenz.⁵⁸ In einem Abendgespräch über die Vorzüge der ästhetischen Gattungen heißt es in Goethes Roman: „Der Roman muß langsam gehen, und die Gesinnungen der Hauptfigur müssen, es sei auf welche Weise es wolle, das Vordringen des Ganzen zur Entwicklung aufhalten“.⁵⁹ Diese Vorstellung einer entwicklungsverhindernden Individualität konvergiert nicht mit Humboldts dynamischer

⁵⁶ „Wilhelms Weg ist nicht das Rückgrat des Ganzen: er besteht nur aus Umwegen, Kreuz- und Quergängen, Rückläufen; er mündet immer wieder in Sackgassen, und seine Stationen sind unvorhergesehene Zwischenfälle, vorübergehende Rasten.“ Schlechta 1953/1985, S. 23. Goethe bringt, so Joseph Vogl, subjektiven Entwurf und Verwaltungsmacht, individuelles Versuchen und administrative Vorsehung drastisch überein: „Am Schluss jedenfalls ist in dieser ganz und gar irdischen Providenz nahezu jeder in seinen Wünschen und Absichten korrigiert, jedem sein Platz zugewiesen und jeder, der keinen Platz finden konnte, aus dieser Welt geschafft.“ Vogl 2008, S. 37.

⁵⁷ Schlaffer 1985, S.12 f.

⁵⁸ Es sind „gerade die dysfunktionalen Elemente und kontingenten Ereignisse des Romans, die Kette von ‚Irrtümern‘ und ‚Verirrungen‘, die eine ironische Konstellation der Lösung herbeiführen und einen, der wie Saul auszog, ‚seines Vaters Eselinnen zu suchen‘, schließlich ein ‚Königreich‘ finden lassen.“ Vogl 2008, S. 37.

⁵⁹ Goethe 1795-96/2008, S. 306.

Selbstüberbietung. Und ins Schema Blanckenburgs passt die Erklärung nicht, dass der Zufall im Roman Raum finde, indem er „immer durch die Gesinnungen der Personen gelenkt und geleitet werden müsse“.⁶⁰ Nicht *die* zentrale Figur ist das Gravitationszentrum disparater, zufälliger Ereignisse; es finden sich vielmehr, dies verdeutlichen noch stärker die „Wanderjahre“, Einflüsse unterschiedlicher Personen.

Allein, die erzählerische Annäherung der Kontingenz an eine administrative Providenz – „ein Komplex unbewusster Neigungen und Zusammenhänge [wird] zum eigentlichen Gegenstand der politischen und narrativen Regulationen, Momente, die sich hinter dem Rücken der Subjekte systematisieren und deren Schicksal determinieren“⁶¹ – erzeugt hohe Kosten. Der Abschied von subjektiver Erfüllung und Poesie, wie sie Mignon und Harfner personifizieren, ist irreversibel. Wo Fremd- und Selbstbestimmung synthetisieren, ist ein partieller Selbstverlust vorprogrammiert, was der abschließende Blick auf Wilhelms Aufnahme in die Turmgesellschaft verdeutlicht. Wilhelm werden in einer ehemaligen Kapelle Personen vorgeführt, die Einfluss auf sein Leben nahmen und sich als maskierte Mitglieder der Turmgesellschaft herausstellen: „Sonderbar! Sagte er bei sich selbst, sollten zufällige Ereignisse einen Zusammenhang haben? und das, was wir Schicksal nennen, sollte es bloß Zufall sein?“⁶² Der Abbé erörtert den Zusammenhang: „Nicht vor Irrtum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrtum aus vollen Bechern ausschlurfen zu lassen, das ist Weisheit des Lehrers“.⁶³ Ob mit Abschluss der erzieherischen Einflüsse auf die Bildung des Protagonisten der Irrtum ein Ende findet, ist gewiss fraglich. Als Wilhelm „die Rolle der Lehrjahre aus dem Turm von Jarno“⁶⁴ verlangt, werden ihm zudem Differenzen klar:

„[E]r sah zum erstenmal sein Bild außer sich, zwar nicht, wie im Spiegel, ein zweites Selbst, sondern wie im Portrait, ein anderes Selbst; man bekennt sich zwar nicht zu allen Zügen, aber man freut sich, daß ein denkender Geist uns so hat darstellen wollen, daß ein Bild von dem, was wir waren, noch besteht, und daß es länger als wir selbst dauern kann“.⁶⁵

Dieses Porträt, das die um Ordnung ringende Außenwelt entworfen hat, kann mit Joseph Vogl als theatralisch-öffentliche Repräsentation oder mit Nicolas Pethes als Resultat normalisierender Praktiken verstanden werden.⁶⁶

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Vogl 2008, S. 37.

⁶² Goethe 1795-96/2008, S. 496.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd. S. 506.

⁶⁵ Ebd. S. 507.

⁶⁶ Vgl. Pethes 2007 S. 298-312; Vogl 2008, S. 37 f.

Für einen Gesellschaftsvertrag zwar notwendig, weiß das „zweite[] Selbst“ jedoch Wilhelm nicht zu überzeugen. Authentisch ist es nicht; es stellt auch kein ideales oder idealisiertes Selbstbild dar. Was hier dank zufälliger Bekanntschaften, unendlicher Irrtümer, mannigfachen Scheiterns und großer sozialer Eingriffe wie erzählerischer Mühe gerade noch so gelingt, ist eine Annäherung von Bildung und Beruf, Vervollkommnung und Funktionalisierung, Gewinnung des Selbst und Entfremdung.

3 Konklusion und Ausblick

Fungierte das Bildungskonzept in der Sattelzeit als ein Bindeglied von Welt und Selbst, von frühneuzeitlichen und modernen Ordnungsvorstellungen, von Theodizee und Anthropodizee, das die Zufälle und Risiken der empirischen Welt auf die Entfaltungsoptionen des Selbst umlagert, so problematisierte der Bildungsroman diese Möglichkeiten in unterschiedlichen Personenkonstellationen und im Konfliktfeld diverser geistesgeschichtlicher Strömungen und sozialer Bereiche. Sollten durch die individuelle Teleologie *Lebenszeit* und *Weltzeit* eingeführt werden, zeigten literarische Bildungsgeschichten, dass dies ohne Umwege und Überraschungen, ohne Irrtum und Scheitern, ohne Zufall und geheime Ordnung nicht möglich ist. Diese Komplexität fiel auf das Erzählen insofern wieder zurück, als die erzählerische Ordnung des Disparaten von Anfang an schwierig und die narrative Annäherung von Biographie und ideengeschichtlicher Gesamtschau bzw. Gesellschaftspanorama zeitintensiv war. Die Unabschließbarkeit der Bildung und die Willkür ihrer narrativen Festlegung lassen sich nicht nur inhaltlich am doppelten Schluss (Wieland) und der Entfremdung des Individuums in ein „zweite[s] Selbst“ (Goethe) ablesen. Dass Christoph Martin Wieland zwei Enden schrieb, dann 34 Jahre an dem Roman arbeitete, ist vielmehr Beleg für das formale Problem des Erzählschlusses, das Goethe durch zwei unterschiedliche Romantypen löste, zwischen deren Erscheinen mehr als ein Vierteljahrhundert liegt. Zugleich ist die Unentschiedenheit auch ein Indiz dafür, dass die der Bildung immanente Offenheit und Möglichkeit auf individuelle Vollendung eine problematische und rege künstlerische Produktion ermöglichten.

Dagegen spricht, dass in Goethes zweitem Wilhelm-Meister-Roman der Hoffnung auf allseitige Bildung inhaltlich ein Riegel vorgeschoben wird. Und der Vergleich mit Romanen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestätigt, dass sich parallel zur Bildungsplanung, die nun in die Hände staatlicher Institutionen übergang, auch Bildungsromane veränderten. Zumindest widersprechen die Romane des bürgerlichen Realismus – Gottfried Kellers „Der grüne Heinrich“ (1854/55/79/80), Gustav Freytags „Soll und Haben“ (1855) und Adalbert Stifters „Nachsommer“ (1857) – sämtlich der Hoffnung,

eine allseitige Entwicklung der Anlagen könne erfolgen und das gebildete Individuum sich mit der sozialen Entwicklung synchronisieren.⁶⁷ Diese Geschichten von Nostalgie und Weltflucht (Stifter), Dilettantismus, Geld- und Zeitverschwendung (Keller), Spießertum und Spezialisierung (Freitag) zeigen, dass der literarische Möglichkeitssinn eine Annäherung von Individuum und Gesellschaft ausschloss. Weshalb? Eine Vermutung: Je komplexer eine Gesellschaft, desto größer ihre innerweltliche Kontingenz und der Ordnungsbedarf; je gelungener die Reduktion der Kontingenz durch soziale Eingriffe – Institutionalisierung, Normierung, Reglementierung –, desto geringer der Raum für subjektive Entfaltung und Irrtümer. Dies bedeutet aber auch: In der politischen und institutionellen Realisierung der bürgerlichen Emanzipationshoffnungen schmolz deren utopisches Potenzial; angesichts einer schier unkontrollierbaren gesellschaftlichen Dynamik wich die Emphase planerischer Nüchternheit. Der Bildungsroman musste demgegenüber inkompatibel und unterkomplex wirken. Im selben Maße, in dem sich das Genre als nationale Ausdrucksform etablieren konnte, büßte es an kulturell-anthropologischer Synthesekraft ein.

Quellen und Literatur

Quellen

- Blanckenburg, Friedrich von (1774/1965): Versuch über den Roman. Faksimiledruck der Erstausgabe. Stuttgart.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808/2008): Reden an die deutsche Nation. Hg. von Alexander Aichele. Hamburg.
- Goethe, Johann Wolfgang (2006): Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. (Münchner Ausgabe). Hg. von Karl Richter. München.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1913): Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogische Schriften. Bd. 1. Hg. von Otto Willmann und Theodor Fritzsche. Leipzig, S. 211–430.
- Morgenstern, Karl (1820/1988a): Ueber das Wesen des Bildungsromans. In: Selbmann, Rolf (Hg.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt, S. 55–72.
- Ders. (1824/1988b): Zur Geschichte des Bildungsromans. In: Selbmann, Rolf (Hg.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt, S. 73–99.
- Wieland, Christoph Martin (1766/2008): Wielands Werke. Historisch-kritische (Oßmannstedter) Ausgabe. Hg. von Klaus Manger und Jan-Philipp Reemtsma. Berlin, Paris.

Literatur

- Beddow, Michael (1982): The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann. Cambridge.
- Behrens, Rudolf (1994): Umstrittene Theodizee, erzählte Kontingenz. Die Krise teleologischer Weltdeutung und der französische Roman, 1670–1770. Tübingen.

⁶⁷ Rosa 2005.

- Benner, Dietrich/ Kemper, Herwart (²2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim, Basel.
- Bruning, Jens (2005): Das protestantische Gelehrschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus – Aufklärung – Neuhumanismus. In: Hammerstein, Notker/Hermann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2. 18. Jahrhundert. München, S. 278-323.
- Dembeck, Till (2007): Texte rahmen. Grenzregionen literarischer Werke im 18. Jahrhundert (Gottsched, Wieland, Moritz, Jean Paul). Berlin, New York.
- Frick, Werner (1988): Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts. Tübingen.
- Gutjahr, Ortrud (2007): Einführung in den Bildungsroman. Darmstadt.
- Hammerstein, Notker/Müller, Rainer A. (2005): Das katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert. In: Hammerstein, Notker/Hermann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2. 18. Jahrhundert. München, S. 324-354.
- Jacobs, Jürgen (1972): Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. München.
- Jacobs, Jürgen/ Krause, Markus (1989): Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München.
- Köhn, Lothar (1969): Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld.
- Koselleck, Reinhard (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 2. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart. S. 11-46.
- Löwith, Karl (1953/2004): Weltgeschichte und Heilsgeschehen: Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie. Stuttgart.
- Luhmann, Niklas (1986/2008): Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In: Ders.: Schriften zur Kunst und Literatur. Hg. von Niels Werber. Frankfurt am Main, S. 139-189.
- Ders. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Ders. (1997) Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Makropoulos, Michael (1997): Modernität und Kontingenz. München.
- Martini, Fritz (1961/1988): Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. In: Selbmann, Rolf (Hg.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt, S. 239-264.
- May, Kurt (1957): Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman? In: Deutsche Vierteljahresschrift 31, S. 1-37.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Müller, Klaus-Detlef (1978): Der Zufall im Roman. Anmerkungen zur erzähltechnischen Bedeutung der Kontingenz. In: Germanisch-romanische Monatsschrift 28, S. 265-290.
- Pethes, Nicolas (2007): Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts. Göttingen.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main.
- Schlaffer, Heinz (1985): Einleitung. In: Schlechta, Karl: Goethes Wilhelm Meister. Frankfurt am Main, S. 7-21.
- Slechta, Karl (1953/1985): Goethes Wilhelm Meister. Frankfurt am Main.
- Selbmann, Rolf (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.

- Sorg, Klaus-Dieter (1983): Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann. Heidelberg.
- Sparn, Walter (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein, N./Hermann, U. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2. 18. Jahrhundert. München, S. 134-168.
- Vogl, Joseph (2008): Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen. Zürich, Berlin.
- Voßkamp, Wilhelm (2009): Der Roman des Lebens. Die Aktualität unserer Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman. Berlin.
- White, Hayden (1973): Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe. Baltimore.
- Wölfel, Kurt (1968): Friedrich von Blanckenburgs ‚Versuch über den Roman‘. In: Grimm, Reinhold (Hg.): Deutsche Romantheorien. Beiträge zu einer historischen Poetik des Romans in Deutschland. Frankfurt am Main, S. 29-60.

Anschrift des Autors:

Dr. Peter C. Pohl
Institut für deutsche Philologie
Rubenowstraße 3, 17487 Greifswald
Email: pohl@uni-greifswald.de

Patrick Bühler

Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

„Im großen und ganzen bleibt also die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gesteckt hat. Die unter dem neuen Regime aufgewachsenen Kinder mögen in mancher Hinsicht anders sein als die Kinder früherer Generationen. Sie sind aber nicht freier von Angst und von Konflikten“.¹
Anna Freud

1 Psychoanalyse und Pädagogik

Dass Psychoanalyse schon erstaunlich früh „in vielfacher Verkleidung ihren Eingang“² in die pädagogische Literatur fand, zeigt bereits ein kurzer Blick in zeitgenössische Lexika. Schon 1911 gibt es im „Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik“ das Lemma „Psychoanalyse“.³ Nicht einmal zehn Jahre später scheint sich die Bedeutung der Psychoanalyse nicht nur für die Heilpädagogik, sondern für die Pädagogik *tout court* erwiesen zu haben: 1917 wird der Eintrag „Psychoanalyse“ ins fünfbändige Standardwerk „Lexikon der Pädagogik“ aufgenommen.⁴ Das Stichwort „Psychoanalyse“ wird 1920 auch im „Handwörterbuch des Volksschulwesens“, 1926 im „Heilpädagogischen Taschen-Wörterbuch“, 1930 im „Pädagogischen Lexikon“ sowie im „Enzyklopädischen Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge“ und 1931 im „Pädagogischen Wörterbuch“ verzeichnet.⁵ Das berühmte reformpädagogische „Handbuch der Pädagogik“ bietet 1929 eine ausführliche Darstellung der „Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen“.⁶ Und 1932 hält das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ die Verbindung von „Psychoanalyse u. Pädagogik“ schließlich sogar schon für gewichtig genug, um ihr zum ersten Mal einen eigenen Eintrag zu widmen.⁷ Sucht man nicht nur nach Einträgen, die direkt auf Psy-

¹ Freud 1965/1987, S. 2128.

² Freud 1987, S. 3.

³ Vgl. Anonym 1911.

⁴ Vgl. Lindworsky 1917.

⁵ Vgl. Grimm 1920; Hehlmann 1931; Isserlin 1930; Jahn 1930; Nonne 1926.

⁶ Vgl. Kroh 1929.

⁷ Vgl. Bopp 1932.

choanalyse verweisen, sondern auch nach „verwandten“ Stichwörtern wie „Biologie und Psychologie“, „Gefühl“ oder „Verwahrlosung“, dann zeigt sich ein ähnlicher Befund. Wie eine Studie an sechs einflussreichen pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1903 und 1941 nachweist, kann in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren eine deutliche Zunahme von Verweisen auf Psychoanalyse beobachtet werden.⁸ Auch mit pädagogischen Handbüchern lässt sich also Stefan Zweigs Aperçu von 1931 stützen, demzufolge „Freudische Gedanken – vor zwanzig Jahren noch Blasphemie und Ketzerei –“ inzwischen „völlig flüssig im Blut der Zeit und der Sprache“ zirkulierten.⁹ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts übt jedoch nicht nur die Psychoanalyse einen gewissen Reiz auf die Pädagogik aus, sondern auch die Psychoanalyse selbst findet an der Pädagogik zunehmend Gefallen. Am Anfang des Jahrhunderts dauerte es, wie Anna Freud feststellt, nur „ein bis zwei Jahrzehnte[]“, bis es „die Analytiker aus guten Gründen drängte, sich in der praktischen Pädagogik zu versuchen“.¹⁰ Wie Anna Freuds Vater selbst erklärt, hat von „allen Anwendungen der Psychoanalyse [...] keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen erweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung“.¹¹ Es fällt tatsächlich auf, dass neben der „allgemeinen“ „Imago“ (1912-1937), die den Untertitel „Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ trägt, nur für Pädagogik ein besonderes psychoanalytisches Organ existiert: die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937). Die „Hoffnungen“, zu denen „die Theorie und Praxis der Kindererziehung“ Anlass gaben, führten auch zu eigens für Pädagogen verfassten Überblicksdarstellungen. Innerhalb von nur gut zehn Jahren erschienen z.B. Oskar Pfisters „Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher?“ (1917),¹² Hermine Hug-Hellmuths „Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen“ (1924), August Aichhorns Einführung in die Fürsorgeerziehung „Verwahrloste Jugend“ (1925) oder Anna Freuds „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ (1930). Darüber hinaus zeigte sich die psychoanalytisch-pädagogische Begeisterung auch daran, dass es ausschließlich für Pädagoginnen und Pädagogen entworfene Ausbildungsgänge gab. So wurden z.B. an dem 1922 von der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ gegründeten Ambulatorium pä-

⁸ Vgl. Wininger 2011, S. 231 ff.

⁹ Zweig 1931, S. 321.

¹⁰ Freud 1965/1987, S. 2124.

¹¹ Freud 1925b/1963, S. 565.

¹² Oskar Pfister besteht auf der Bezeichnung „Psychanalyse“, da es sich seiner Meinung nach beim Kompositum mit „o“ um eine falsche Ableitung aus dem Griechischen handle. Vgl. Pfister 1913, S. 16.

dagogische Lehrkurse angeboten; 1934 wurde sogar ein zweijähriger pädagogischer Lehrgang geschaffen, den bis 1938 180 Teilnehmer absolvierten.¹³ Auch am 1920 gegründeten „Berliner Psychoanalytischen Institut“ gab es spezielle Kurse, in denen Siegfried Bernfeld „vor Pädagogen jeder Art in regelmäßigen Seminarien“ „die Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Psychoanalyse in der Erziehung und der theoretischen Anwendung in der Pädagogik“ behandelte. Im letzten Trimester 1929 arbeiteten von 117 Hörerinnen und Hörern des Einführungskurses rund ein Fünftel in einem pädagogischen Beruf: 11% der Teilnehmer wurden als „Fürsorger und Fürsorgerinnen“ und 10% als „Pädagogen“ (wie „Lehrerinnen und Lehrer“ oder „Kindergärtnerinnen“) geführt.¹⁴ Schließlich kam es sogar zu einer Reihe psychoanalytisch-pädagogischer Schulversuche, die allerdings meist nur von kurzer Dauer waren und nur wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten. Zu bekannten „Experimenten“ zählen etwa das von Aichhorn geleitete Jugendheim in Oberhollabrunn, das 1921 nach St. Andrä „umzieht“ (1919-1923), oder das von Bernfeld geführte Kinderheim „Baumgarten“ (1919-1920). Historisch gesehen ist dieser psychoanalytisch-pädagogische Elan nicht weiter verwunderlich, erlag doch am Anfang des letzten Jahrhunderts nicht allein die psychoanalytische Tiefenpsychologie, sondern die Psychologie insgesamt dem Zauber der Pädagogik. So begann man um 1900 überhaupt die Jugend zu erforschen und wollte die neu gewonnenen Erkenntnisse auf die Erziehung anwenden, wie es z.B. William Stern in Hamburg, die „Bühler-Schule“ in Wien, die Forscher des Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau oder Ernst Meumann und Wilhelm August Lay mit ihrer experimentellen Pädagogik versuchten. Die Übertragung der Psychoanalyse auf Pädagogik ist also Teil der generellen, internationalen Psychologisierung der Pädagogik, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts beobachten lässt.¹⁵ Im Folgenden soll eine Facette der gegenseitigen „Anziehung“ von Psychoanalyse und Pädagogik untersucht werden, nämlich wie die Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik von der akademischen Pädagogik – also gleichsam die offizielle Stellungnahme der Disziplin – auf der einen und der Psychoanalyse auf der anderen Seite selbst beurteilt wurde.

¹³ Vgl. Aichhorn 2004, S. 15, 23, 29.

¹⁴ Müller-Braunschweig 1930, S. 25, 28, 30.

¹⁵ Zur Geschichte der Jugendforschung, der pädagogischen Psychologie und der experimentellen Pädagogik vgl. z.B. Benetka 2004; Depaepe 1993; Dudek 1990; Ohayon 2006.

2 Anregende Theorie, unsinnige Praxis

Von akademischen Pädagogen wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts Psychoanalyse als praktische „Erziehungsmethode“ „direkt für verhängnisvoll“ gehalten.¹⁶ Schon 1913 verurteilte z.B. Stern, Extraordinarius für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Breslau, in einem „Protest“ die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend scharf. Stern war überzeugt, dass „schwere Schädigung[en]“ durch die Psychoanalyse entstünden, die allein im Dienst des „allseitigen Wittern[s] von Sexuellem“ stehe. Gerade diese „Hypertrophie der Sexualgedanken“ führe zu einer grauenhaften „Verzerrung und Verödung des Seelenbildes“. Die Psychoanalyse „*vergreift sich an der werdenden Seele*“. Aber selbst ein so rabiater Widersacher wie Stern anerkannte, dass die Psychologie der Psychoanalyse „manches Wertvolle zu verdanken“ habe: „Gerade wer in gewissen Grundgedanken der Theorie etwas Wertvolles zu erblicken glaubt, muss nun doppelt bedauern, dass diese hier und da sprossenden Blüten von einem üppig wuchernden Unkraut verdeckt“ werden.¹⁷

Dass Stern die Psychoanalyse nicht rundweg ablehnte, sondern zumindest ihrer Theorie etwas abgewinnen konnte, wurde auch schon in einer zeitgenössischen Besprechung hervorgehoben. Die Rezension von Sterns „Protest“ in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ betont gleich zu Beginn, dass Stern nicht „unrecht in der wissenschaftlichen Bewertung der Freudschen Lehre“ werde. Schließlich würdige Stern durchaus die Bedeutung der „Grundprinzipien der psychoanalytischen Theorie“ und verkenne keineswegs, dass „die Kinderforschung der Psychoanalyse manches zu danken“ habe. Mit „aller berechtigten Erregung“ erhebe Stern aber „Einspruch gegen die *Übertreibung und Verallgemeinerung der Lehre von der Kindersexualität*“, gegen die „ungeheuerliche *Deuterei*“ der Psychoanalyse sowie gegen deren „*unsinnige praktische Anwendung*“.¹⁸

Diese Unterscheidung einer „unsinnigen praktische[n] Anwendung“ von einer stellenweise „wertvollen“ Theorie kennzeichnet insgesamt die Psychoanalyse-Rezeption der akademischen Pädagogik. So konnte sich rund zehn Jahre nach Stern auch Eduard Spranger in seiner erfolgreichen „Psychologie des Jugendalters“ (1924) kaum für Psychoanalyse erwärmen. Nach Spranger, Professor in Berlin für Philosophie und Pädagogik, ist Freuds „Tiefenpsychologie“ „in Wahrheit Oberflächenpsychologie“, da sie in „psychologische[m] Materialismus“ und „naturalistische[m] Pansexualismus“ gipfle. Aber auch

¹⁶ Bühler 1922/1923, S. 127.

¹⁷ Stern 1913/1914, S. 72 ff., 77 f.

¹⁸ Anonym 1913, S. 579.

wenn Freud „ein Verwandlungskünstler ersten Ranges“ sei, der es schaffe, „schließlich das Harmloseste als irgendwie verkappte sexuelle Wünsche erscheinen“ zu lassen, lobte Spranger dennoch zwei methodische, theoretische Aspekte der „Freudschen Lehre“. Erstens sei ihr „großer Vorzug gegenüber älteren Theorien“, dass sie wirklich psychologisch verfare. Zweitens werde „die seelische Struktur“ „bis in Sinnzusammenhänge *hinabverfolgt*“, die nicht bewusst seien: „Die beiden bezeichneten Tendenzen der Freudschen Psychologie halte ich für wesentliche Bereicherungen unserer Methode“.¹⁹

Spranger und noch stärker Herman Nohl können zur neuen „Pufferschicht“ gezählt werden, die sich nach Freud in den zwanziger Jahren „zwischen der Analyse und ihren Gegner[n]“ bildete: „Leute, die etwas an der Analyse gelten lassen, es auch unter ergötzlichen Verkläusulierungen bekennen, dafür anderes ablehnen, was sie nicht laut genug verkünden können“.²⁰ Während Stern rund zehn Jahre zuvor noch „die Gefährdung herausstellen“ wollte, „die für unsere heranwachsende Jugend und für das Erziehungswesen von jener Bewegung zu befürchten ist“,²¹ gestand Nohl der Psychoanalyse immerhin eine gewisse pädagogische Berechtigung zu. Als Professor für Pädagogik in Göttingen würdigte Nohl „die große Bedeutung der Freud-Schule“ für die „neue[] Pädagogik“, die „ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling“ habe. Nohl betont jedoch auch, dass es „falsch“ sei, „alle selbständigen Bezüge des Lebens“ – wie etwa Nohls eigenen pädagogischen Bezug – „bloß als Derivate“ einer „primären Libido“ aufzufassen. Die „psychoanalytischen Schulen“ hätten zwar „ungemein anregend gewirkt“, ihre libidinöse „Einseitigkeit“ bräuchte man aber nicht zu teilen.²² „Die psychoanalytische Literatur leidet zur Zeit noch an der Monomanie der Entdecker, aber es steckt doch in ihr bereits ein erstaunlicher Reichtum an Erfahrung, beobachteter Gesetzmäßigkeit und Erkenntnis ihrer pädagogischen Bedeutung trotz aller Übertreibung, Willkür der Deutung und ‚Dichtung‘“.²³

Eine ähnlich vornehme Zurückhaltung, die nicht die Psychoanalyse in Bausch und Bogen verdammt, sondern sich nur an deren „Übertreibung“ in der Praxis stößt, auferlegten sich 1913 auch schon die Mitglieder der „Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform“ in ihrer „Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse“. Die „Warnung“ hielt unmissverständlich fest: „*Die Freigabe der psychoanalytischen Methode zur Anwendung in der Praxis der normalen Erziehung ist verwerflich*“. Wie es hingegen um die „anormale“ Erziehung stand, ließ die „Warnung“ offen. Sie nahm

¹⁹ Spranger 1924, S. 107, 130, 132 ff.

²⁰ Freud 1933/1961, S. 149.

²¹ Stern 1913/1914, S. 72.

²² Nohl 1926/1949, S. 152, 154 ff.

²³ Nohl 1924/1949, S. 177.

außerdem ausdrücklich nicht Stellung zur „wissenschaftlichen Bedeutung der psychoanalytischen Grundgedanken und zu der therapeutischen Anwendung der Methode auf Erwachsene“ und suggerierte so zumindest, dass die Psychoanalyse doch nicht ganz bedeutungslos und ihre Anwendung bei Erwachsenen nicht vollständig „verwerflich“ sein könne.²⁴

Gerade weil Psychoanalyse nicht *in toto* zu verdammen sei, blickte Friedrich Wilhelm Foerster zuversichtlich in die Zukunft. Zwar warnte Foerster, außerordentlicher Professor für Pädagogik in Wien, 1913 ebenfalls „aufs allernachdrücklichste vor der verhängnisvollen Einseitigkeit und Oberflächlichkeit“ der Psychoanalyse, wie viele Kritiker erkannte aber auch Foerster in der Psychoanalyse trotz allem „berechtigte und brauchbare Moment[e]“. So hielt er Freud etwa für einen „durchaus ehrliche[n] und scharfsinnige[n] Forscher“, der „jedenfalls gerade die psychologische Deutung nervöser Erscheinungen und die psychotherapeutische Einwirkung auf diese Erscheinungen außerordentlich angeregt“ habe. Gerade weil es in der Psychoanalyse einen „Kern von Wahrheit in einem Wust von phantastischen, verschrobenen, einseitigen und grundfalschen Hypothesen und Theorien“ gäbe, konnte Foerster die Hoffnung hegen, dass das „Brauchbare[.]“ und „Anregende[.]“ an ihr „von einer tieferen Seelenkenntnis gesichtet und fruchtbar gemacht werden“ könnte, „die nicht von der sexuellen Sphäre ausgeht“.²⁵

Die paradoxe, ambivalente Kritik, die der psychoanalytischen Theorie einen gewissen Respekt zollte und gleichzeitig vor deren Anwendung in der Pädagogik warnte, findet sich nicht nur bei bekannten Pädagogen, sondern war schon früh Teil des pädagogischen „Allgemeinwissens“, wie pädagogische Lexika zeigen. So handelte es sich bei der Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik nach dem „Lexikon der Pädagogik“ 1917 um eine gefährliche „Verirrung[.]“. Und obwohl die Einschätzung von Freuds „unwissenschaftliche[n]“, „phantastische[n]“ Theorien nicht weniger harsch ausfällt, wurde der Psychoanalyse dennoch das Verdienst zugestanden, dass sie „anregend“ auf „den besonnenen Fachmann“ wirken könne.²⁶ Eine ähnlich widerstrebende Reverenz wurde der Psychoanalyse auch im „Pädagogischen Lexikon“ und im „Enzyklopädischen Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge“ 1930 erwiesen.²⁷ Wie das „Pädagogische Wörterbuch“ 1931 betont, muss zwischen „*psychoanalytische[n] Erkenntnisse[n]*“, die zweifellos die Einsicht in den Aufbau des kindlichen Trieb- und Gefühlslebens bereichert haben, und einer *Anwendung der Kinderanalyse* in der Erziehung, die nur in den seltens-

²⁴ Anonym 1913/1914a, S. 378.

²⁵ Foerster 1913, S. 119, 135. Für weitere Beispiele dieser ambivalenten Kritik vgl. etwa Häberlin 1928; Hoffmann 1922, S. 24 f., 144 f.; Lindworsky 1915.

²⁶ Lindworsky 1917, Sp. 1164 f.

²⁷ Vgl. Isserlin 1930, S. 565; Jahn 1930.

ten Fällen ohne schwerste Schädigung des Kindes möglich ist“, unterschieden werden.²⁸

In der akademischen Pädagogik beschäftigte man sich also durchaus schon früh und nicht nur ablehnend mit Psychoanalyse.²⁹ Der insbesondere von der psychoanalytischen Geschichtsschreibung gepflegte Mythos, dass Freud lange Zeit totgeschwiegen worden sei, trifft auf die Pädagogik genauso wenig wie auf andere Disziplinen zu.³⁰ Was Freud 1925 von der Psychiatrie behauptete, lässt sich daher auch auf die Pädagogik übertragen: Es kam zu einer „*pénétration pacifique* mit analytischen Gesichtspunkten“. Unter der Beteuerung, nicht „an das übermächtige sexuelle Moment zu glauben“, machten viele Forscher „dies oder jenes Stück der analytischen Lehre zu ihrem Eigen“. ³¹ Zu den „Eigenheiten“ der Psychoanalyse-Rezeption der akademischen Pädagogik gehört dabei die doppelbödige Einschätzung, dass die Psychoanalyse für die Pädagogik einen gewissen theoretischen Wert aufweise – „anregend“ ist das *epitheton constans* –, ihre praktische Anwendung aber schädlich sei. Dieses Urteil ist nicht zuletzt auch deswegen bemerkenswert, weil die Verfechter einer psychoanalytischen Pädagogik zum selben Schluss gelangten.

3 Erziehungsarbeit versus Psychoanalyse

Was die Möglichkeiten einer psychoanalytischen Pädagogik jenseits einer psychoanalytischen Therapie betrifft, lässt ein „Rückblick auf das erste halbe Jahrhundert psychoanalytischer Erziehungslehre“ auch bei einer der bekanntesten Kinderanalytikerinnen, die viele Jahre psychoanalytische Heime geleitet und sich für eine psychoanalytische Pädagogik engagiert hat, „keinen Zweifel“ aufkommen am „unfertigen und widerspruchsvollen Charakter“ dieser „Erziehungslehre“. ³² Anna Freud war nicht die Einzige, die nach dem bekannten „Scherzwort“ ihres Vaters schloss, dass, wenn „erziehen“ und „kurieren“ an sich schon „unmögliche[] Berufe[]“ seien, deren versuchte Verbindung nur noch „unmöglicher“ ausfallen könne. ³³ Schon 1930, nachdem seit rund zwei Jahrzehnten psychoanalytisch-pädagogische Forschung betrieben wurde, unterstrich Anna Freud in ihrer „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“, dass es noch keine „pädagogisch analytischen Vorschriften“ gäbe und die Psychoanalyse nicht imstande sei zu sagen, „welche

²⁸ Hehlmann 1931b, S. 162.

²⁹ Vgl. Wininger 2011, S. 231 ff.

³⁰ Vgl. z.B. Elliger 1986; Scheidt 1986; Tichy/Zwettler-Otte 1999.

³¹ Freud 1925a/1963, S. 87.

³² Freud 1965/1987, S. 2126.

³³ Freud 1925b/1963, S. 565.

Erziehungsmittel die empfehlenswertesten wären“. Optimistisch glaubte Anna Freud damals, dass es nur noch „eine Weile dauern“ würde, bis man „praktische Rezepte“ „zur allgemeinen Anwendung“ fände. Einstweilen leiste die Psychoanalyse für die Pädagogik aber immerhin „schon dreierlei“: „Sie eignet sich zur Kritik der schon bestehenden Erziehungsformen. Als psychoanalytische Psychologie [...] erweitert sie [...] die Menschenkenntnis des Erziehers [...]. Als eine Behandlungsmethode schließlich, als Kinderanalyse, bemüht sie sich, Schäden wieder auszubessern, die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden“.³⁴ 1925 gelangte Nelly Wolffheim zum selben negativen „Befund“: „Eine ‚psychoanalytische‘ Erziehungskunst gibt es noch nicht; es ist noch alles im Werden begriffen, aber Anfänge, Versuche weisen neue Wege“.³⁵ Und auch z.B. nach Hans Zulliger steckte 1927 die „Fruchtbarmachung der Freudschen Lehren für die Volksschulpädagogik“ noch „in den Anfängen und muss erst ausprobiert werden“.³⁶

Dieses Einvernehmen, das zwischen bekannten österreichischen, deutschen und Schweizer psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen in den zwanziger Jahren herrschte, findet sich nicht nur verstreut in Büchern und Artikeln, sondern auch in deren offizieller Zeitschrift. So schrieb etwa Eduard Hitschmann 1927 in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“: „Wenn Vertreter der psychoanalytischen Wissenschaft aufgefordert werden, zu Fragen der Erziehung oder sexuellen Aufklärung endgültig Stellung zu nehmen, so tun sie dies meist nur zögernd [...]. Uns scheint es so schwierig zu sagen, *was sein soll*, da wir doch erst daran sind festzustellen, *was ist*“.³⁷ 1932 unterstrich Alice Bálint: „Die Untersuchung der Beziehung der Psychoanalyse zur Pädagogik ist indessen durchaus keine leichte Aufgabe. Es ist sogar im Grunde genommen eine der kompliziertesten und am wenigsten gelösten Fragen der Psychoanalyse“.³⁸ Um Klarheit in dieser schwierigen Frage zu gewinnen, schlug Fritz Redl 1932 vor, zwischen „analytische[r] Pädagogik“ und „analytische[r] Erziehung“ zu unterscheiden. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik läge „offensichtlich“ darin, „dass aus ihren Ergebnissen eine Reihe von wertvollen Folgerungen für die pädagogischen Forschungsgebiete gezogen werden“ könnten, so aus der Kenntnis des kindlichen Trieblebens, dem Verständnis der Verdrängung etc.: „In diesem Sinne *gibt* es also ohne Zweifel analytische Pädagogik“. Hingegen gäbe es keine „pädagogische Erziehung“, „ein solcher Begriff“ enthalte „geradezu eine *contradictio in adjecto*“: „Was wir aber auf Grund solcher aus der Ana-

³⁴ Freud 1930, S. 90, 98 f.

³⁵ Wolffheim 1925, S. 249.

³⁶ Zulliger 1927, S. 4.

³⁷ Hitschmann 1927, 199 f.

³⁸ Bálint 1932, S. 55.

lyse gewonnener Einsichten pädagogisch *tun*, bleibt immer noch Erziehung im ganz gewöhnlichen Sinne. Mit Analyse hat das noch nichts zu tun“.³⁹

1939 stellte Michael Bálint schließlich sogar fest, dass „die immer wieder nachweisbare verhängnisvolle, oft schwer pathogene Wirkung der Erziehung einerseits, die Unmöglichkeit, eine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik auszuarbeiten, andererseits“ zu einer Art pädagogischer „Phobie“ der Psychoanalyse geführt hätten.⁴⁰ Dabei verwies Bálint auch auf die zweite „Vierländertagung“, die über Pfingsten 1937 in Budapest stattfand. Ein „Symposion“ war der „Revision der psychoanalytischen Pädagogik“ gewidmet und wurde durch ein Referat Anna Freuds eröffnet.⁴¹ Wie es in der Besprechung der Konferenz in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ heißt, war „diese Tagung besonders bedeutungsvoll, weil hier zum ersten Mal ein Thema [...] gewählt worden war, das direkt Fragen der psychoanalytischen Pädagogik zum Inhalt“ hatte.⁴² „[B]esonders bedeutungsvoll“ war dieser erste psychoanalytisch-pädagogische Kongress aber auch deswegen, weil nach Bálint schon gleich das Eröffnungsreferat zu einer ebenso klaren wie nüchternen Einschätzung der Frage gelangte, wie weit die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik gediehen sei: „Der Vortrag Anna Freuds gipfelte in der Feststellung, dass wir, nach Jahren intensivster Arbeit, geleistet durch eine ausgewählte Schar unserer besten Kräfte, wenigstens bestimmt wissen, dass es noch keine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik gibt“.⁴³

Dass, was die direkte pädagogische Verwendung der Psychoanalyse anbelangte, Gegner und Befürworter eigentlich einer Meinung waren, auch wenn sie aus ganz unterschiedlichen Gründen zum selben Schluss gelangten, zeigte z.B. auch schon die „Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugend-Psychanalyse“, die sich 1913 gegen die „Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Pschoanalyse“ wandte. Die „Pädagogen“, welche die „Verwahrung“ unterzeichneten, „verwarfen“ nämlich genauso wie die Unterstützer der „Warnung“ jede „direkte Anwendung“ der Psychoanalyse „am normalen Kind“. Sie betonten jedoch, dass sie sich von einer „indirekten“ sehr viel versprechen: „Die Pädagogik hat ein starkes Interesse“ an der Psychoanalyse, da „die an kranken Kindern und Jugendlichen sowie an Erwachsenen gewonnenen Analysen wichtige Rückschlüsse auf die psychologischen Vorgänge und die pädagogische Beeinflussung normaler Kinder zulassen“.⁴⁴ Der Um-

³⁹ Redl 1932, S. 527 f.

⁴⁰ Bálint 1939b, S. 426 f.

⁴¹ Bálint 1939a, S. 233 ff.

⁴² Anonym 1937, S. 148.

⁴³ Bálint 1939b, S. 424.

⁴⁴ Anonym 1913/1914b, S. 379.

stand, dass sich die Psychoanalytiker eigentlich nicht von ihren Opponenten unterschieden, wenn es um die Einschätzung der Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik ging, wurde denn auch gegen die psychoanalytische Pädagogik ins Feld geführt. So unterstrich Maria Dorer 1939 in ihrem – übrigens antisemitischen – „kritischen Rückblick“ „Der Irrweg der ‚psychoanalytischen Pädagogik‘“, dass es die Psychoanalytiker selbst gewesen seien, welche „die innere Unmöglichkeit einer psychoanalytischen Pädagogik im eigentlichen Sinne“ bewiesen hätten.⁴⁵

Dass psychoanalytische Pädagogik nicht etwa bedeute, dass der Pädagoge „beständig an seinen Zöglingen herumanalysiere“, bekräftigte 1921 auch Zulliger in „Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis“. Zulliger zufolge werde der Lehrer „nur sehr selten oder vielleicht überhaupt nie selber analysieren“. Der „Gewinn“, den der Lehrer „aus dem Studium der Psychoanalyse“ ziehen könne, bestünde darin, dass der Pädagoge seelische Erkrankungen erkennen könne: „[W]o er dank seines Wissens eine ernste seelische Störung wahrnimmt“, könne er „die Eltern darauf aufmerksam machen“ und sie veranlassen, „die Hilfe eines kundigen Arztes in Anspruch zu nehmen“. Zudem würde der Erzieher dank der Psychoanalyse die „Geisteswelt der Kinder *anders beurteilen* und sich darum auch *anders dagegen verhalten*“. So zeichnete psychoanalytisch geschulte Pädagogen ein „*vertiefte[s] Verständnis der Kinderseele*“ aus.⁴⁶ Der Beitrag der Psychoanalyse zur Pädagogik ist daher nach Heinrich Meng, einem der Begründer der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, auch, dass „bis zur Ära der Psychoanalyse“ „Kinderneurosen“ „übersehen oder als ‚Unarten‘ aufgefasst und dementsprechend bekämpft“ worden seien. Statt „moralische[r] Verurteilung“, „der bloßen Annahme eines schlechten Willens“, „schlechter Erbanlage und Degeneration“ fördere Psychoanalyse sowohl das „Verständnis“ und den geschickten Umgang mit solchen Neurosen als sie auch „in besonders schweren Fällen“ dank ihrer „neue[n] Art von Therapie“ Heilung verspräche.⁴⁷ Aus diesem Grund besteht der allergrößte Teil der Abhandlungen zur psychoanalytischen Pädagogik auch entweder aus Schilderungen von Einzelfällen oder in allgemeinen Darstellungen der freudschen Theorie. So schrieb Johannes Lindworsky denn auch völlig zu Recht über Pfisters „Die psychanalytische Methode“, die 1913 als erster Band in der Reihe „Pädagogium: Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht“ erschien: „Doch wie steht es mit der *Praxis des pädanalytischen Heilverfahrens?* – Die vielgepriesene neue ‚Erziehungsmethode‘ ist nämlich im Grunde nur ein Heilverfahren. Üble Gewohnheiten, nervöse Tics, Angstzustände und ähnli-

⁴⁵ Dorer 1939, S. 280.

⁴⁶ Zulliger 1921, S. 2.

⁴⁷ Meng 1926, S. 20 ff.

ches will sie beseitigen. Was für die normale Erziehung von Pfister versprochen wird, ist kaum der Rede wert“.⁴⁸

Dass die „bisherige Erfahrung in der Anwendung der Ergebnisse der Neurosenanalyse auf die Pädagogik“ zur „größten Vorsicht“ mahne,⁴⁹ war in den zwanziger Jahren keineswegs eine marginale, häretische Ansicht, sondern erhielt die höchsten Wiener Weihen. Kein Geringerer als Freud selbst sprach 1925 nämlich eine „Mahnung“ aus, die mit den Warnungen seiner pädagogischen Gegenspieler übereinstimmte: Freud betonte, dass Psychoanalyse allein als theoretische, nicht aber als praktische Grundlage der Pädagogik taue. Wäre Freud für diese Erklärung der Beifall seiner Kritiker sicher gewesen, dürften sie mit der pädagogischen Ausbildung, wie sie Freud vorschwebte, kaum einverstanden gewesen sein. Um die Theorie kennenzulernen, sei es am Besten, wenn „sich der Erzieher selbst einer Analyse unterwirft“. So sollte der „Erzieher“ also zwar „psychoanalytisch geschult“ sein, „weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt“, „die Erziehungsarbeit“ aber sei „etwas *sui generis*“, „das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann“: „Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten“.⁵⁰

4 Hoffnungen und Enttäuschungen

Wenn Freud sich gezwungen sah, die „Mahnung“ auszusprechen, „Erziehungsarbeit“ dürfe „nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt“ werden, dann lieferte er damit natürlich auch den indirekten Beleg dafür, dass es zu dieser Verwechslung gekommen sein musste. Da jede „analytische Stunde“ „neue Beweise“ dafür erbringe, „wie verhängnisvoll erzieherische Einwirkungen die Lebensfreude, die Genussfähigkeit, die seelische Gesundheit des Menschen beeinträchtigen können“, erstaunt es kaum, dass man schon früh von einer psychoanalytischen Pädagogik träumte, die nicht nur in „negative[r] Kritik“ bestünde, sondern mit „positiven Ratschläge[n]“ aufwartete.⁵¹ Ein frühes Beispiel dafür, was von einer solchen positiven psychoanalytischen Pädagogik erhofft wurde, gab Sándor Ferenczi 1908 auf dem ersten psychoanalytischen Kongress in Salzburg. Nach Ferenczi zeigten die psychoanalytischen Therapien, „dass die heutige Kindererziehung die verschiedens-

⁴⁸ Lindworsky 1915, S. 277.

⁴⁹ Eidelberg 1939, S. 290.

⁵⁰ Freud 1925b/1963, S. 566.

⁵¹ Bálint 1939b, S. 423 f.

ten Neurosen förmlich hochzuchtet“. Das „vorläufig ins Auge zu fassende Ziel“ könne daher nur in einer „pädagogische[n] Reform“ bestehen, welche „die kindliche Seele von der Belastung unnötiger Verdrängung“ verschone. Als praktische Maßregel mahnte Ferenczi etwa zur Vorsicht beim Schaukeln und Wiegen der Kinder, da die „rhythmischen Erschütterungen“ zu einer „übertriebenen Reizung einer erogenen Zone“ führen könnten.⁵² Wie Ferenczi wünschte sich auch Ernest Jones eine „rationellere Kindererziehung“, die dank der Psychoanalyse „einen großen Teil der drückenden psychischen Lasten wegräumen“ würde:⁵³ „[A] fuller knowledge of the primary interests and tendencies of the child would enable us to devise methods of education that would [...] link on the tendencies we wish to implant to those already existing“.⁵⁴ Wie Jones jedoch genau die Sublimierung eines Kindes steuern wollte, ließ sein Artikel offen. Demgegenüber wartete Oskar Messmer mit einem geradezu konkreten Maßnahmenkatalog auf, auch wenn schleierhaft bleibt, was mit „allzuhäufig[]“ oder „übermäßig[]“ genau gemeint ist und wie man vorzugehen hätte: „Man bewahre die Kinder peinlich vor übler Beeinflussung, vermeide übergroße Zärtlichkeit, stürmische Liebkosungen und allzuhäufiges Insbettnehmen der Kinder und trete übermäßiger Masturbation rechtzeitig entgegen. Von entscheidender Bedeutung ist aber, *dass man an die Kinder keine allzu strengen Verdrängungsforderungen stelle*“.⁵⁵ Von solchen Appellen hielt Freud allerdings nicht erst 1925 wenig. Die „Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ verzeichnen beim „Vortragsabend“ vom 15. Dezember 1909: „Prof. FREUD betont, dass er es immer möglichst vermieden habe, aus unseren Erkenntnissen Schlüsse oder gar Vorschriften für die Erziehung zu schöpfen“.⁵⁶

Die pädagogisch-didaktische Lücke, die darin bestand, dass es keine konkreten pädagogisch-psychoanalytischen Rezepte gab, wurde nun in den zwanziger Jahren meist durch eine reformpädagogische Methodik und Rhetorik gestopft. Man zitierte z.B. Montessori, propagierte Gesamtunterricht oder veranstaltete Schulgemeinden. So spielte Freud in Bernfelds Kinderheim „Baumgarten“, wenn es um die Praxis ging, eben überhaupt keine Rolle mehr: „Wir waren bemüht, in Kindergarten, Schule und Heimleben die Erziehungsideen und Unterrichtsgrundsätze Maria Montessoris, Berthold Ottos

⁵² Ferenczi 1908/1970, S. 1 ff. – In den zwanziger Jahren teilt Sándor Ferenczi dann die Meinung seiner Kollegen: „Ich muß gestehen, wir sind noch nicht in der Lage, den erzieherischen Wert der Psychoanalyse genau zu umschreiben; wir können auch noch keine praktischen Vorschriften im einzelnen für die Erziehung geben“. Ferenczi 1928/1972, S. 213.

⁵³ Ebd., S. 7.

⁵⁴ Jones 1912, S. 251.

⁵⁵ Messmer 1911/1912, S. 290.

⁵⁶ Nunberg/Federn 1977, S. 324.

und Gustav Wynekens zu einer lebendigen Synthese“ zu bringen.⁵⁷ Etwa auch Meng sah Psychoanalyse als Teil der „neuen Schule“, die statt Zwang auszuüben, dem Kind Freiheit schenke und auf „Kameradschaft von Erzieher und Kind“ beruhe. Psychoanalyse wird so Teil jener „Bewegung“, die „unabhängig voneinander in vielen Kulturländern“ entstanden sei und „z.B. die Erziehung nach Fröbel, nach Montessori, die freie Schulgemeinde, die Werk-schule usw.“ umfasse. Dank der Psychoanalyse gelang es Meng auch zu erklären, weshalb die viel besseren Methoden der „neuen Schule“ trotz allem manchmal versagten: Die „alte Schule“ entspreche einer „konstitutionell im Menschen liegenden Zwangsneigung“.⁵⁸

Der „psychoanalytisch orientierte[] Pädagoge[]“ Zulliger betonte 1936 sogar, dass in seinem Unterricht keine direkte „Auswirkung der ‚psychoanalytischen Pädagogik‘“ zu erkennen sei. Seine Besucher könnten deswegen auch ihre „Enttäuschung kaum verbergen“. So stellte eine schwedische Lehrerin, die bei ihm hospitierte, nur fest, dass Zulliger viel „Gemeinschaftsarbeit“ machen lasse und ein „ungezwungene[r] Ton“ in der Klasse herrsche, woran aber „nicht die Psychoanalyse schuld zu sein“ brauche. Zulliger selbst fand, dass „[s]olche Resultate [...] wirklich mager“ seien: „Ich kann nichts dafür, daß man die Wirkungen meiner speziellen psychoanalytischen Bemühungen in der Klasse nicht augenfälliger sieht“.⁵⁹ Auch an der Wiener Burlingham-Rosenfeld Schule (1927-1932) gab es „keine spezifische, dem ‚setting Klassen-zimmer‘ angepasste ‚Technik‘ der Psychoanalyse. Es wurden im Unterricht nicht etwa die Beiträge der Schüler analytisch gedeutet“, stattdessen wurde Reformpädagogik betrieben. So kamen etwa „an das Vorbild der ‚project method‘, wie sie von den Vertretern der ‚progressive education‘ in den USA propagiert wurde“, angelehnte Unterrichtsmethoden zum Einsatz. Die Schule, die von rund zwanzig Schülern besucht wurde – darunter Freuds Enkel –, wurde von Anna Freuds Freundin Dorothy Burlingham gegründet. Zu den Lehrern der Schule zählten auch Peter Blos und Erik H. Erikson.⁶⁰ In ihren Erinnerungen an die Schule betonten Erikson und dessen Frau denn auch wie Zulliger, dass der Unterricht von einem „casual observer“ nie hätte als psychoanalytisch wahrgenommen werden können: „In what respect, then, was this a ‚psychoanalytical school‘? One was aware of some of the children’s near-daily appointments“. Dass die Schule „quite obviously psycho-analytically oriented“ gewesen sei, zeigte sich also allein daran, dass die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrerinnen und Lehrer sich Analysen

⁵⁷ Bernfeld 1921/1996, S. 9.

⁵⁸ Meng 1926, S. 129 f., 137.

⁵⁹ Zulliger 1936, S. 345 f., 358.

⁶⁰ Göppel 1991, S. 416 f., 418 ff., 424.

unterzogen: „[T]here was hardly any clinical talk, and certainly no individual interpretation“.⁶¹

Die „direkte“ Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik wurde von Anfang an von der akademischen Pädagogik bekämpft, die bekanntlich ihre eigene Schwierigkeit mit der Praxis hatte. Bei den nur zum Teil optimistischen Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytikern machte sich spätestens Ende der zwanziger Jahren eine ähnliche Ernüchterung breit, wie sie in den gleichzeitig mit der pädagogischen Psychoanalyse entstandenen Pädologie, pädagogischen Psychologie und experimentellen Pädagogik zu beobachten war: In den zwanziger Jahren wurde es offensichtlich, dass die bruchstückhaften und häufig widersprüchlichen Resultate dieser Forschungsrichtungen ebenfalls die anfänglich gehegte Hoffnung nicht zu erfüllen vermochten, eine wissenschaftliche Erziehungslehre zu begründen.⁶² Dass die Nachfolgerin der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ 1945 nur noch schlicht „The Psychoanalytic Study of the Child“ hieß, war also nur konsequent. In ihrer ersten Nummer stellte übrigens Willie Hoffer, der in Bernfelds „Baumgarten“ mitgearbeitet hatte, fest: „[I]t would be a mistake to assume that the relation between psychoanalysis and education has developed beyond its infancy“.⁶³

Literatur

- Aichhorn, August (1925): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Leipzig, Wien, Zürich.
- Aichhorn, Thomas (2004): Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Mit Dokumenten. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse 17, S. 7-34.
- Anonym (1911): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Dannemann, A./Schober, H./Schulze, E. (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle, Sp. 1249.
- Anonym (1913): Rezension von William Stern: Gegen die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 579-581.
- Anonym (1913/1914a): Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 8, S. 378.
- Anonym (1913/1914b): Eine Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugend-Psychanalyse. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 8, S. 379-380.
- Anonym (1937): Kongressbericht: Revision der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 11, S. 147-149.
- Bálint, Alice (1932): Die Psychoanalyse des Kinderzimmers. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 6, S. 49-130.
- Bálint, Michael. (1939a): Kongressbericht: Vierländertagung. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, S. 233-237.

⁶¹ Erikson/Erikson 1980/1987, S. 4 f.

⁶² Vgl. z.B. Benetka 2004; Criblez 2010; Depaepe 1993, S. 128, 220 f., 284, 309.

⁶³ Hoffer 1945, S. 293.

- Bálint, Michael (1939b): Ichstärke, Ichpädagogik und „Lernen“. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, S. 417-427.
- Benetka, Gerhard (2004): Schulreform, Pädagogik und Psychologie: Zur Geschichte des Wiener psychologischen Instituts. In: Paedagogica Historica 40, S. 705-717.
- Bernfeld, Siegfried (1921/1996): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933. Weinheim, Basel, S. 8-155.
- Bopp, Linus (1932): Eintrag „Psychoanalyse u. Pädagogik“. In: Spieler, Josef (Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2. Band. Freiburg im Breisgau, Sp. 628-634.
- Bühler, Charlotte (1922/²1923): Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena.
- Criblez, Lucien (2010): Experimentelle Didaktik: Aspiration und „Scheitern“ eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrick/ Bühler, Thomas/ Osterwalder, Fritz (Hg.): Grenzen der Didaktik. Bern, S. 61-78.
- Depaepe, Marc (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim, Leuven.
- Dorer, Maria. (1939): Der Irrweg der „psychoanalytischen Pädagogik“. Ein kritischer Rückblick. In: Die Erziehung 14, S. 279-291.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen.
- Eidelberg, Ludwig (1939): Die Wirkungen der Erziehungsgebote. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, S. 282-291.
- Elliger, Tilman J. (1986): S. Freud und die akademische Psychologie. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschen Psychologie (1895-1945). Weinheim, Basel.
- Erikson, Erik H./Erikson, Joan M. (1980/1987): Dorothy Burlingham's School in Vienna. In: Erikson, Erik H.: A Way of Looking at Things. Selected Papers from 1930 to 1980. New York, London, S. 3-13.
- Ferenczi, Sándor (1908/1970): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Schriften zur Psychoanalyse. 1. Band. Frankfurt am Main, S. 1-11.
- Ferenczi, Sándor (1928/1972): Die Anpassung der Familie an das Kind. In: Schriften zur Psychoanalyse. 2. Band. Frankfurt am Main, S. 212-226.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Österreichische Rundschau 35, S. 117-136.
- Freud, Anna (1930): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Vier Vorträge. Stuttgart, Leipzig.
- Freud, Anna (1965/1987): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. In: Die Schriften der Anna Freud. 8. Band. Frankfurt am Main.
- Freud, Anna (1987): Einführung. In: Die Schriften der Anna Freud. 1. Band. Frankfurt am Main, S. 3-8.
- Freud, Sigmund (1925a/³1963): „Selbstdarstellung“. In: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 31-96.
- Freud, Sigmund (1925b/³1963): Geleitwort zu August Aichhorns Verwahrloste Jugend. In: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt am Main, S. 565-567.
- Freud, Sigmund (1933/³1961): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. 15. Band. Frankfurt am Main.
- Grimm, Ludwig (1920): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Clausnitzer, E./Grimm, Ludwig/Sachse, Arnold/Schubert, Rudolf (Hg.): Handwörterbuch des Volksschulwesens. Leipzig, Berlin, S. 320.

- Göppel, Rolf (1991): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1932). Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 413-430.
- Häberlin, Paul (1928): Ethik, Pädagogik und Psychoanalyse. In: Prinzhorn, Hans (Hg.): Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig, S. 212-240.
- Hehlmann, Wilhelm (1931): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Hehlmann, Wilhelm: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig, S. 162-163.
- Hitschmann, Eduard (1927): Eine natürliche Schwierigkeit der Aufklärung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 1, S. 199-203.
- Hoffer, Willie (1945): Psychoanalytic Education. In: The Psychoanalytic Study of the Child 1, S. 293-307.
- Hoffmann, Walter (1922): Die Reifezeit. Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik. Leipzig.
- Hug-Hellmuth, Hermine (1924): Neue Wege zum Verständnis der Jugend. Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen. Leipzig, Wien.
- Isserlin, Max (²1930): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Clostermann, Ludwig/Heller, Theodor/Stephani, P. (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge, Leipzig, S. 563-565.
- Jahn (1930): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Schwartz, Hermann (Hg.): Pädagogisches Lexikon. 3. Band. Bielefeld, Leipzig, Sp. 1301-1318.
- Jones, Ernest (1912): Psycho-Analysis and Education: The Value of Sublimating Processes for Education and Re-education. In: Journal of Educational Psychology 3, S. 241-256.
- Kroh, Oswald (1929): Die Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. 2. Band. Langensalza, S. 235-252.
- Lindworsky, Johannes (1915): Die Psychoanalyse[:] eine neue Erziehungsmethode? In: Stimmen der Zeit 90, S. 269-287.
- Lindworsky, Johannes (1917): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik. 5. Band. Freiburg im Breisgau, Sp. 1161-1166.
- Meng, Heinrich (1926): Zwang und Freiheit in der Schulerziehung. In: Federn, Paul/Meng, Heinrich (Hg.): Das Psychoanalytische Volksbuch. Stuttgart, Berlin, S. 128-141.
- Messmer, Oskar (1911/1912): Die Psychoanalyse und ihre pädagogische Bedeutung. In: Berner Seminar-Blätter 5, S. 281-292.
- Müller-Braunschweig, Carl (1930): Historische Übersicht über das Lehrwesen, seine Organisation und Verwaltung. In: Radó, Sándor/Fenichel, Otto/Müller-Braunschweig, Carl (Hg.): Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut (Poliklinik und Lehranstalt). Wien, S. 20-44.
- Nohl, Herman (1924/1949): Die Pädagogik der Verwahrlosten. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main, S. 173-181.
- Nohl, Herman (1926/1949): Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main, S. 151-160.
- Nonne (1926): Eintrag „Psychoanalyse“. In: Seeling, Otto/Franzmeyer, Heinz (Hg.): Heilpädagogisches Taschen-Wörterbuch. Halle, S. 116-117.
- Nunberg, Hermann/Federn, Ernst (Hg.) (1977): Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. 2. Band. Frankfurt am Main.
- Ohayon, Annick (2006): Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969). Paris.
- Pfister, Oskar (1913): Die psychanalytische Methode. Leipzig, Berlin.
- Pfister, Oskar (1917): Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher? Leipzig, Berlin.

- Redl, Fritz (1932): Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 6, S. 523-532.
- Scheidt, Carl Eduard (1986): Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940, Frankfurt am Main.
- Spranger, Eduard (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.
- Stern, William (1913/1914): Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. Mit einem Anhang: Kritik einer Freudschen Kindes-Psychoanalyse von Clara und William Stern. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 8, S. 71-101.
- Tichy, Marina/Zwettler-Otte, Sylvia (1999): Freud in der Presse. Rezeption Sigmund Freuds und der Psychoanalyse in Österreich 1895-1938. Wien.
- Wininger, Michael (2011): Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900-1945. Opladen, Farmington Hills.
- Wolffheim, Nelly (1925): Gedanken zu einer Kindergartenreform. In: Die Neue Erziehung 7, S. 249-253.
- Zulliger, Hans (1921): Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bern, Leipzig.
- Zulliger, Hans (1927): Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen. Dresden.
- Zulliger, Hans (1936): Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 10, S. 337-359.
- Zweig, Stefan (1931): Die Heilung durch den Geist. Mesmer – Mary Baker-Eddy – Freud. Leipzig.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Patrick Bühler
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern
 Email: buehler@edu.unibe.ch

Privatadresse:

Freiestraße 28, CH-3012 Bern

Patrick Ressler

Erfolg durch Scheitern. Das ‚Scheitern‘ des Bell-Lancaster-Systems und der Erfolg britischer Schulgesellschaften als Nonprofit-Organisationen

1 Das Bell-Lancaster-System: erfolgreich gescheitert

Der Beitrag behandelt das Scheitern eines in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weithin äußerst populären Systems für die Organisation von Elementarschulen. Gemeint ist das sog. Bell-Lancaster-System. Dessen Kernidee bestand darin, dass die Kinder sich gegenseitig unterrichten. Auf diese Weise sollte es möglich sein, so der Anspruch, Hunderte von Schülern kostengünstig und effektiv mit nur einem einzigen Lehrer zu unterrichten.¹ Zeitweise gab es Tausende von Schulen auf allen Kontinenten, die sich als Bell-Lancaster-Schulen verstanden. In England und zahlreichen anderen Ländern bildete das System sogar die Grundlage allgemeiner Elementarschulerziehung.² In internationaler Sicht war die Bewegung zur Verbreitung des Systems „the most important single development in education in the first three decades of the nineteenth century“.³ Die wichtigsten Autoritäten für das System waren die 1808/14 gegründete *British and Foreign School Society* (BFSS) und die 1811 gegründete *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church Throughout England and Wales* (National Society), die in England bis weit in das 19. Jahrhundert hinein noch vor dem Staat die wichtigsten Einzelakteure im Schulbereich waren. Weit über England hinaus waren sie von großer Bedeutung für die Etablierung allgemeiner Elementarschulerziehung. Ohne sie ist die weltweite Diffusion des Bell-Lancaster-Systems nicht denkbar. Einst für dessen Verbreitung gegründet, sind sie bis heute im Bildungsbereich aktiv.⁴

¹ Vgl. Bell 1797; Lancaster 1803.

² Vgl. Hoffmann 1978; Kaestle 1973.

³ Kaestle 1973, S. 33.

⁴ Vgl. Binns 1908; Burgess 1958; Ressler 2010 sowie die Internetauftritte der BFSS und der National Society: <http://www.bfss.org.uk/>; <http://www.churchofengland.org/education/national-society.aspx>

Trotz seines großen Erfolgs etablierte sich das Bell-Lancaster-System nirgendwo dauerhaft. Von manchen als eine der größten Erfindungen der Menschheit gepriesen, sahen andere es wegen seiner vermeintlichen Einfachheit von vornherein zum Scheitern verurteilt.⁵ Auch in England, seinem Ursprungs- und wichtigsten Verbreitungskontext, war seine Zeit Ende der 1840er Jahre vorbei, als der Staat durch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen die großflächige Einführung des im Vergleich zum Bell-Lancaster-System weit effektiveren *Pupil teacher system* ermöglichte.⁶ Ob dieses augenscheinlichen Scheiterns behandeln insbesondere viele außerenglische Arbeiten das Bell-Lancaster-System als kuriose Fußnote der Schulgeschichte, wenn sie ihm überhaupt Beachtung schenken.

Derart kategorische Einschätzungen teilt der Beitrag nicht. Vielmehr vertritt er die These, dass Scheitern hier keine angemessene Bewertungskategorie ist. Die Tatsache, dass einst erfolgreiche Produkte, Konzepte und Ideen wie das Bell-Lancaster-System irgendwann wieder verschwinden, muss nämlich keineswegs bedeuten, dass sie gescheitert sind. Wer würde etwa behaupten, der VW Käfer, der für die Massenmotorisierung eine so zentrale Rolle spielte und den Grundstein eines Weltkonzerns legte, sei gescheitert? Zwar wurde er irgendwann nicht mehr gebaut, weil er den sich wandelnden Ansprüchen an Technik, Sicherheit, Komfort, Design etc. in der Tat immer weniger genügte. Dies geschah jedoch erst, nachdem er durch beständige Veränderungen jahrzehntelang erfolgreich ‚am Leben‘ gehalten worden war. In Verbindung mit der Einführung neuer Automodelle, die dann ihrerseits weiterentwickelt und irgendwann durch neue Modelle abgelöst wurden, waren sowohl die fortlaufende Anpassung als auch das Ende des Käfers Bestandteile einer komplexen, bis heute andauernden Produktpolitik, die wiederum ein wesentliches Element umfassenderer Marketingaktivitäten ist.⁷ Marketing ist indes nicht nur für primär gewinnorientierte Wirtschaftsunternehmen wie VW, sondern auch für sog. Nonprofit-Organisationen (NPO) von zentraler Bedeutung.⁸ Was die BFSS und die National Society mit VW zu tun haben und was das Bell-Lancaster-System mit dem Käfer verbindet, steht im Zentrum dieses Beitrags. Anhand moderner (Nonprofit-) Marketingkonzepte als Analyseraster wird gezeigt, dass beide Gesellschaften bereits eine erstaunlich professionelle Vermarktung betrieben und auf diese Weise ihr langfristiges Überleben sicherten. Das Bell-Lancaster-System erfüllte dabei die Rolle des VW Käfers: Einst die Grundlage für den Aufstieg der beiden Gesellschaften, ersetz-

⁵ Zur kontroversen Diskussion um das Bell-Lancaster-System vgl. Caruso 2010.

⁶ Vgl. Horn 1978; Hurt 1971.

⁷ Vgl. Köhler 2007.

⁸ Vgl. Conta Gromberg 2006.

ten diese es zunehmend durch alternative Konzepte, als es die beständig steigenden Ansprüche an die Schule nicht mehr befriedigen konnte.

2 Nonprofit-Organisationen und Marketing

Die BFSS und die National Society waren und sind das, was man heute NPO nennt. NPO bilden jenen Bereich zwischen dem Staat und der Privatwirtschaft, der häufig als Nonprofit- oder Dritter Sektor bezeichnet wird. Der Form nach privat, sind NPO gleichwohl nicht primär gewinnorientiert, sondern verfolgen in erster Linie sog. Sachziele. Diesen sind Formalziele, zu denen u.a. die Erwirtschaftung von Gewinnen gehört, nachgeordnet. Das wichtigste Ziel der BFSS und der National Society war die Verbreitung bzw. die Stärkung des christlichen Glaubens – im einen Fall in einem überkonfessionellen Sinn, im anderen in der anglikanischen Tradition – durch die Förderung christlicher Elementarschulbildung für die breite Masse der Bevölkerung. Ihr wichtigstes Markenzeichen war hier über Jahrzehnte das Bell-Lancaster-System.

Die neben der Sachzielorientierung entscheidenden Kriterien von NPO, die die BFSS und die National Society ebenfalls alle erfüllten, sind: a) organisatorische Permanenz, b) Nicht-Staatlichkeit, c) Autonomie und d) Freiwilligkeit. a) Mit organisatorischer Permanenz ist gemeint, dass NPO – anders als kurzlebige Vereinigungen wie z.B. Bürgerinitiativen – ein gewisses Maß an institutionalisierter Dauerhaftigkeit aufweisen. Eine rechtliche Anerkennung als NPO ist hingegen nicht unbedingt erforderlich. b) Nicht-Staatlichkeit bedeutet, dass NPO nicht Teil der staatlichen Verwaltung oder auf andere Weise direkt von staatlichen Instanzen kontrolliert sind. Dies schließt gleichwohl Organisationen ein, die sich maßgeblich oder gänzlich aus staatlichen Mitteln finanzieren. Die wichtigsten Finanzquellen vieler NPO sind nämlich nicht Spenden und Mitgliedsbeiträge, sondern öffentliche Mittel. Dies trifft auch auf die BFSS und die National Society zu: Anfangs ausschließlich über Spenden und Mitgliedsbeiträge finanziert, wurden sie mit dem wachsenden Engagement des Staates im Schulbereich immer abhängiger von öffentlichen Geldern. c) Relative Autonomie meint, dass NPO über eigene Entscheidungsstrukturen verfügen und ihre Arbeit im Großen und Ganzen autonom bestimmen können müssen. Schließlich sind NPO mit Blick auf Unterstützung und Mitarbeit von einem hohen Maß an d) Freiwilligkeit gekennzeichnet.⁹

⁹ Diese breit angelegte operationale, zeit- und länderübergreifende Definition wurde im Rahmen des in der Nonprofit-Forschung etablierten *Comparative Nonprofit Sector Project* ent-

NPO erfüllen eine Vielzahl sozial, kulturell und wirtschaftlich bedeutender Aufgaben, z.B. als Ergänzung oder als Ersatz für staatliches oder privatwirtschaftliches Engagement. Eine historisch besonders große Rolle spielen sie in England, wo der Staat über den sozialen Bereich hinaus auch in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens für deutsche Verhältnisse vergleichsweise zurückhaltend ist. Für das 19. Jahrhundert spricht die Forschung von England als „mixed economy of welfare in which the state is only one of several constituent parts“.¹⁰ „Welfare“ – weitere Bezeichnungen für das, was man heute als Nonprofit-Bereich bezeichnet, sind z.B. „charitable“ und „voluntary sector“, wenngleich die Definition des *Comparative Nonprofit Sector Project* weit über den sozialen Bereich hinausgeht – meint hier auch den Schulbereich, denn Schulen für die breite Masse galten in England bis weit ins 19. Jahrhundert hinein weithin als spezielle Form der Armenfürsorge.¹¹

Elementarschulen waren im England des 19. Jahrhunderts entweder private Kleinunternehmen oder von NPO getragen, d.h. von maßgeblich spendenfinanzierten Schulvereinen unterschiedlicher Größe. Von zentraler Bedeutung war hier die Gründung der BFSS und der National Society. Selbst Ergebnis der insbesondere seit dem 18. Jahrhundert beständig wachsenden Bedeutungszuschreibung an die Schule, verstärkten sie diese Entwicklung ihrerseits nachhaltig und wurden zu den auf Jahre wichtigsten Einzelakteuren im Schulbereich. Mit ihrer Unterstützung und/oder im Rückgriff auf ihre Konzepte entstanden Tausende von Bell-Lancaster-Schulen. Der englische Staat wurde im Schulbereich erst relativ spät, nämlich 1833, aktiv. Zunächst ohne eigene administrative Strukturen und einschlägige Erfahrungen, beschränkte er sich lange Zeit weitgehend auf finanzielle Hilfen für den Bau von Schulen in privater Trägerschaft. Die BFSS und die National Society wurden in diesem Zusammenhang bis Mitte/Ende der 1840er Jahre seine verlängerten Arme und engsten Kooperationspartner. Viele Jahre entschieden sie allein über die Verteilung der staatlichen Gelder.¹²

Damals wie heute standen bzw. stehen NPO insbesondere dort, wo Spender die Auswahl haben, wem sie ihr Geld geben, in einem Wettbewerb um Aufträge, Spenden und andere Formen von Unterstützung. Hier kommt Marketing, verstanden als die Summe all jener Maßnahmen, „die dafür sorgen, dass

wickelt. Vgl. Salamon/Anheier 1996 sowie den Internetauftritt des *Comparative Nonprofit Sector Project* <http://ccss.jhu.edu/index.php?section=content&view=9&sub=3>.

¹⁰ Kidd 1999, S. 2.

¹¹ Vgl. die im Rahmen des *Comparative Nonprofit Sector Project* entstandene Studie Kendall/Knapp 1996 sowie Owen 1964.

¹² Vgl. Hurt 1971; Lubenow 1971; Neuburg 1971. Auch anderswo bestimmten anfangs nicht-staatliche Akteure den Schulbereich maßgeblich. Vgl. Schmale/Dodde 1991.

eine soziale Organisation, ein soziales Angebot, Produkt oder eine soziale Aktion einzelnen Menschen oder der Öffentlichkeit bekannt wird und Erfolg hat“,¹³ ins Spiel. Denn ob ein Produkt – d.h. alles, was Unternehmen und NPO an materiellen Erzeugnissen, Dienstleistungen etc. anbieten – Erfolg hat, bemisst sich nicht nur an seinen tatsächlichen Eigenschaften, sondern auch daran, ob es so vermarktet wird, dass es relevante Zielgruppen überzeugt. Dass ein Produkt neu bzw. besser ist als seine Alternativen, reicht allein nicht aus.

Viele Experten sehen die Wurzeln des Marketings in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als mit der Herausbildung moderner Konsumgesellschaften Verkäufermärkte weithin zu Käufermärkten wurden, d.h. Märkte, in denen das Angebot die Nachfrage übersteigt. Die Ursprünge des Nonprofit-Marketings als einer vermeintlichen Sonderform des klassischen Marketings werden entsprechend noch viel später angesetzt. Wie historische Arbeiten zeigen, ist dies jedoch sowohl mit Blick auf den kommerziellen Bereich als auch den Nonprofit-Sektor eine verkürzte Sichtweise. Letzterer etwa war schon zu Zeiten des Bell-Lancaster-Systems eindeutig ein ‚Käufermarkt‘, denn das Angebot an Organisationen, die um Spenden warben, war weitaus größer als die Nachfrage (d.h. die Spendenbereitschaft). Bei den Leistungen, die diese Organisationen an Arme, Kranke etc. erbrachten, kann man i.d.R. natürlich nicht von Überangebot und Käufermärkten sprechen. Dies gilt auch für die Armenschulen im England des 19. Jahrhunderts, denn eine flächendeckende, bestimmten Qualitätsansprüchen genügende Versorgung ausschließlich auf der Grundlage von Spenden und anderen freiwilligen Leistungen war nicht möglich. Kurzum: Wenngleich die entsprechenden Konzepte großenteils erst während der letzten Jahre und Jahrzehnte elaboriert und systematisiert sowie mit eindeutigen Begrifflichkeiten versehen wurden, ist Marketing nicht nur für gewinnorientierte Wirtschaftsunternehmen, sondern auch für NPO schon lange von grundlegender Bedeutung.¹⁴

Auch die BFSS und die National Society mussten als NPO fortlaufend um Unterstützung werben, denn der englische Nonprofit-Sektor war bereits im 19. Jahrhundert dicht besiedelt. Hinzu kam, dass insbesondere der Elementarschulbereich das gesamte 19. Jahrhundert hindurch ein besonders heiß umkämpftes Feld freiwilligen Engagements war. Da Schule zunehmend als effektives Instrument gelenkter Gesellschaftsentwicklung begriffen wurde, strebte eine Vielzahl konkurrierender Gruppen nach einem größtmöglichen Zugriff auf das sich entwickelnde Schulwesen, z.B. durch die Förderung eigener Schulen. Eine zentrale Rolle spielten hier religiöse Gesichtspunkte,

¹³ Conta Gromberg 2006, S. 19.

¹⁴ Vgl. Church/Godley 2003; Kleinschmidt/Triebel 2004; Ressler 2010.

denn während des 19. Jahrhunderts waren nahezu alle Bereiche der englischen Gesellschaft von tiefgreifenden Spannungen zwischen den unterschiedlichen christlichen Glaubensrichtungen geprägt. Die wichtigste Linie verlief zwischen dem anglikanischen Establishment, das v.a. in der National Society eine Heimat fand, und den Nonkonformisten, die vom überkonfessionellen Profil der BFSS angezogen wurden. Doch obwohl diese *Religious difficulty* ein wesentlicher Motor für die Mobilisierung von Spenden zur Einrichtung von Schulen war, hatten die BFSS und die National Society mitunter erhebliche Schwierigkeiten, ausreichend Spenden zu akquirieren, wie ihre Jahresberichte zeigen. Dazu hatte sich die Idee von der Notwendigkeit allgemeiner Elementarschulerziehung noch nicht weit genug durchgesetzt. Erst das finanzielle Engagement des Staates ab Mitte der 1830er Jahre half einige der großen Lücken in der Schulversorgung schließen.¹⁵

Um sich auf dem ‚Spendenmarkt‘ gegeneinander sowie gegenüber anderen Nonprofit-Initiativen, wie z.B. Suppenküchen oder Hospitälern, zu behaupten, vermarkteten die BFSS und die National Society ihre Arbeit bereits erstaunlich professionell. Nutzt man moderne Marketingkonzepte als heuristische Raster, so wird deutlich, dass die Arbeit beider Gesellschaften bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wesentliche Merkmale modernen (Nonprofit-) Marketings aufwies. Zu dessen Grundelementen gehören neben der Marketing-Konzeption die vier sog. absatzpolitischen Instrumente (Produkt-, Distributions-, Kommunikations- und Preispolitik) sowie Markterkundung und Controlling.¹⁶ Die BFSS und die National Society kannten diese in der aktuellen Literatur etablierten Konzepte natürlich nicht, wenngleich die Begrifflichkeiten, derer sie sich bedienten, mitunter bereits erstaunlich modern anmuten.¹⁷ Darüber hinaus waren ihre ‚Vermarktungsaktivitäten‘ dem Wissensstand und den technischen Möglichkeiten der Zeit entsprechend weit weniger elaboriert als die heutiger Organisationen. Auch über eine abgestimmte, bis ins Detail bewusst formulierte Gesamtstrategie verfügten sie noch nicht. Gleichwohl war ihre ‚Vermarktung‘ insgesamt schon erstaunlich professionell und zunehmend auch das Ergebnis absichtsvoller Planung. Was vielfach als relativ junge Erfindung angesehen wird, hat also weitaus ältere Vorläufer. Wenn die Arbeit der BFSS und der National Society hier anhand heutiger Begrifflichkeiten beschrieben wird, sollte man sich jedoch bewusst

¹⁵ Zur *Religious difficulty* vgl. Stiles 1995.

¹⁶ Vgl. z.B. Lehrbücher wie Beck/Mödingen/Schmid 2007; Conta Gromberg 2006.

¹⁷ Vgl. etwa die Jahresberichte beider Gesellschaften (BFSS AR und NAS AR) oder Minutes of the Proceedings of the National Society Subscription Committee 1839-1840.

sein, dass es sich dabei größtenteils nicht um Quellen-, sondern um Analysebegriffe handelt.¹⁸

3 Die Produktpolitik der BFSS und der National Society¹⁹

Die eingangs aufgestellte These vom Erfolg durch Scheitern lässt sich insbesondere an der Produktpolitik der BFSS und der National Society erhellen. Produktpolitik ist eines der vier genannten absatzpolitischen Instrumente und damit ein wesentliches Element modernen Marketings. Man versteht darunter die bewusste „Gestaltung einzelner Produkte oder des gesamten Absatzprogramms“.²⁰ Gemeint ist damit zum einen die *Sortimentspolitik*, d.h. die Zusammenstellung einer Angebotspalette (Waren, Dienstleistungen und andere Produkte) und zum anderen die *Produktentwicklung*, d.h. die Entwicklung neuer sowie die fortlaufende Weiterentwicklung existierender Produkte. Letztere umfasst ebenfalls mehrere Teilaspekte: die Konzeption neuer Produkte (Produktinnovation), die Anpassung bestehender Produkte an den technischen Fortschritt und andere Entwicklungen, die Entwicklung von Produktvarianten (Produktvariation und -differenzierung) und die Produkteliminierung, d.h. ein Produkt wird wieder aus dem Sortiment genommen. Die äußere Gestaltung von Produkten und ihre Verpackung gehören ebenfalls hierher. Sortimentspolitik und Produktentwicklung sind eng verbunden, denn die Veränderung einzelner Angebote wirkt sich unmittelbar auf das ganze Sortiment aus.²¹ Wie das Beispiel VW zeigt, ist eine gute Produktpolitik für das langfristige Überleben von Unternehmen und NPO von herausgehobener Bedeutung.

Produktentwicklung vollzieht sich im Rahmen sog. Produktlebenszyklen. Damit ist gemeint, dass die einzelnen Produkte, die Unternehmen und NPO anbieten, unabhängig von ihrer absoluten Lebensdauer bis zu ihrem Verschwinden vom Markt mehrere Phasen durchlaufen, in deren Verlauf sie u.U. stark modifiziert werden. Diese Phasen sind: *Einführung* (das Produkt ist noch neu und muss erst bekannt werden), *Wachstum* (die Akzeptanz des Produkts steigt erheblich, um sich dann zu stabilisieren), *Reife* (weitere Zunahme der Verbreitung, aber geringere Zuwachsraten), *Sättigung* (Marktpotential ausgeschöpft, stagnierende Nachfrage), *Degeneration* (allmähliche Verdrängung durch bessere Produkte, Umsatz- und Gewinnrückgänge) und

¹⁸ Zu den Marketingaktivitäten der BFSS und der National Society insgesamt vgl. Ressler 2010.

¹⁹ Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt Ressler 2010, S. 103 ff.

²⁰ Scharf/Schubert 1995, S. 63.

²¹ Vgl. z.B. Beck/Mödingen/Schmid 2007, S. 119 ff.

Absterben (das Jahre dauern kann und häufig mit dem völligen Verschwinden des Produkts endet). Die Abfolge dieser Phasen bezeichnet man als Produktlebenszyklus.²²

Nutzt man diese Modelle als Analyseraster für die Arbeit der BFSS und der National Society, wird deutlich, dass beide Gesellschaften bereits eine recht umfassende Produktpolitik betrieben, mit der sie sich zunächst im Schulbereich sowie im zeitgenössischen Nonprofit-Sektor insgesamt etablierten und dann im weiteren Verlauf ihr langfristiges Überleben sicherten. Zu ihrer *Sortimentspolitik* ist zu sagen, dass beide Gesellschaften ihre Angebote fortlaufend erweiterten. Mit wachsendem Spendenaufkommen konnten sie das Bell-Lancaster-System nach und nach um die kostenlose Ausbildung von Lehrern, Zuschüsse für den Bau und die Einrichtung von Schulen, eine kostengünstige Versorgung der Schulen mit Büchern und anderen Materialien, Musterpläne für den Bau von Schulhäusern, Rechtsberatung und andere Leistungen erweitern. Auf diese Weise wurden sie zu regelrechten Dienstleistern, die Schulverantwortliche auf vielfältige Weise unterstützten, selbst jedoch keine Schulen betrieben. Zur *Produktentwicklung* der BFSS und der National Society ist zu sagen, dass beide Gesellschaften die genannten Angebote fortlaufend veränderten und neuen Entwicklungen anpassten. Ggf. gaben sie sie auch wieder auf. Besonders deutlich wird dieser vom sukzessiven Aufbau neuer Angebote begleitete Zyklus aus Konzeption, Ausarbeitung, Ausbau und Variation, Bedeutungsverlust und allmählichem Ausklingen an der Entwicklung des Bell-Lancaster-Systems.

Der ‚Lebenszyklus‘ des Bell-Lancaster-Systems:

Der Lebenszyklus des Bell-Lancaster-Systems lässt sich an den zahlreichen Auflagen und Neuauflagen der Handbücher zum System ablesen und vollzog sich im Rahmen dreier größerer Entwicklungsschritte: (1) Lokale Experimente und Verschriftlichung, (2) Modellbildung und (3) fortlaufende Umgestaltung.²³ Da die im Folgenden gerafft skizzierte Entwicklung nicht immer ganz linear und widerspruchsfrei verlief, darf man die betreffenden Publika-

²² Vgl. Scharf/Schubert 1995, S. 76 ff. Der Produktlebenszyklus ist ein idealtypisches Modell, denn die einzelnen Phasen sind oft schwer abgrenzbar. Auch die Reihenfolge kann variieren. Zudem diskutiert die Marketingforschung trotz grundlegender Übereinstimmungen, wie viele Phasen ein Produktlebenszyklus hat und was diese genau ausmacht. Diese Diskussion ist hier jedoch nachrangig, denn es geht lediglich um den Grundgedanken des Modells.

²³ Dabei handelt es sich um Dutzende relevanter Publikationen. Für eine Liste vgl. Ressler 2010, S. 127 ff. (Fußnote 224). Vgl. auch Bartle 1990; Dunn 1839; Hamel 1818; Salmon 1910-1913, 1915.

tionen nicht isoliert und auf einzelne Absätze oder Formulierungen reduzieren, sondern muss sie über die Zeit hinweg in ihrer Gesamtheit betrachten.²⁴

Lokale Experimente und Verschriftlichung:

Der ‚Lebenszyklus‘ des Bell-Lancaster-Systems begann Jahre vor der Gründung der BFSS und der National Society mit dem anglikanischen Geistlichen Andrew Bell (1753-1832) und dem Quäker Joseph Lancaster (1778-1838). Bell leitete in Indien eine Schule und kam aus verschiedenen Gründen auf die Idee, Schüler als Unterrichtshelfer zu nutzen. Als er seine Erfahrungen 1797 veröffentlichte, erreichte die Grundidee des Bell-Lancaster-Systems erstmals eine breitere Öffentlichkeit. Der zweite geistige Urheber Joseph Lancaster eröffnete 1798 in einem Londoner Armenviertel eine kostenlose Schule. Angesichts eines gewaltigen Zulaufs entwickelte er ebenfalls ein Konzept, in dem er den Kindern selbst Unterrichtsaufgaben übertrug. Seine Erfahrungen erschienen 1803.²⁵ Um Lancaster herum bildete sich 1808 ein Unterstützerkreis, der 1814 in die Gründung der BFSS mündete. Aus der Arbeit Bells ging 1811 die National Society hervor.

Die Verschriftlichung von Bells und Lancasters Erfahrungen ist im Lebenszyklus des Bell-Lancaster-Systems Teil der *Einführungsphase*. So waren *An Experiment in Education* und *Improvements in Education* zwar durchaus geeignet, Interesse zu wecken, ein fertiges Konzept oder gar eine Gebrauchsanleitung für das Bell-Lancaster-System waren sie jedoch nicht. Wer keine Möglichkeit hatte, persönlich eine Bell-Lancaster-Schule zu besuchen, hätte das System anhand dieser Bücher nicht verstanden. Zwar bezeichneten beide Autoren es als das zentrale Prinzip ihrer Schulen, erklärten jedoch nicht, wie es genau funktioniert. Auch auf Unterrichtsinhalte und -methoden gingen sie nur wenig ein. Hinsichtlich der Übertragbarkeit ihrer Erfahrungen auf andere Kontexte gaben sie sich ebenfalls noch sehr defensiv. Damit verbunden war eine auch äußerlich z.T. wenig übersichtliche Gestaltung der Bücher. Insgesamt sind *An Experiment in Education* und *Improvements in Education* daher primär als persönliche Erfahrungsberichte zu sehen.²⁶

²⁴ Deswegen ist es mitunter schwierig, die skizzierten Entwicklungen an einzelnen Belegstellen festzumachen.

²⁵ Vgl. Bell 1797; Lancaster 1803. Kinder-Lehrer hatte es in unterschiedlichen Kontexten schon früher gegeben. Bell und Lancaster waren aber die ersten, die daraus ein regelrechtes System machten, das sie zu einer erkennbaren *Marke* ausbauen und, begünstigt durch die rasante Schulexpansion der Zeit, weit verbreiten konnten.

²⁶ Vgl. Ressler 2010, S. 129 ff.

Modellbildung:

In nachfolgenden Publikationen entwickelten Bell und Lancaster ihre Erfahrungen zu standardisierten Modellen weiter. Sie lösten ihre Erfahrungen zunehmend aus deren Ausgangskontexten und konzentrieren ihre Beschreibungen auf das, was ihnen allgemein anwendbar schien. Parallel dazu entwickelten sie um das System herum ein umfassendes Gesamtkonzept, das Schulträgern und Lehrern viele praktische Hinweise zur Einrichtung und zum Betrieb ihrer Schulen gab, z.B. zur Ausstattung der Unterrichtsräume oder zur Akquise von Spenden. Aus z.T. weitschweifigen Erfahrungsberichten wurden allmählich kompakte, auf das Bell-Lancaster-System konzentrierte Handbücher, die allgemein verständlich und in unterschiedlichen sozial-kulturellen Umfeldern anschlussfähig waren.²⁷

Diese Modellbildung macht sich nicht nur in inhaltlicher, sondern auch in sprachlicher und gestalterischer Hinsicht bemerkbar. Mit Blick auf den *Inhalt* beschrieben Bell und Lancaster das System zunehmend so, dass es auch für Leser verständlich war, die ihre Schulen nicht kannten. Für die weitere Verbreitung des Systems war dies ein entscheidender Punkt, denn es war nun nicht mehr unbedingt nötig, persönlich eine von Bells und Lancasters Schulen zu besuchen, wenn man wissen wollte, wie das Bell-Lancaster-System funktionierte. Auch dem System nachgeordnete Unterrichtsinhalte, -methoden und -technologien erklärten Bell und Lancaster immer ausführlicher. Die diskursive Anschlussfähigkeit ihrer Konzepte erhöhten sie v.a. dadurch, dass sie diese zunehmend auf Eigenschaften hin explizierten, die die Verbreitung von Innovationen erheblich begünstigen: a) relativer Vorteil gegenüber alternativen Konzepten, b) Kompatibilität mit den Werten potentieller Anwender, c) einfache Verständlichkeit, d) Anpassbarkeit an individuelle Erfordernisse sowie e) Beobachtbarkeit von Ergebnissen. Diese Eigenschaften sind zwar nicht die einzigen, die den Diffusionserfolg eines Produkts bestimmten, neueren Studien zufolge jedoch die wichtigsten.²⁸ Wenngleich Bell und Lancaster diese Studien natürlich nicht kannten, arbeiteten sie erstaunlicherweise gerade auch die genannten Punkte immer deutlicher heraus.

Parallel dazu wurde ihre *Sprache* insgesamt immer *wissenschaftlicher*. Zunächst offenbar darauf angelegt, Aufmerksamkeit zu erregen und die beiden Autoren ins rechte Licht zu rücken, wurde sie tendenziell immer nüchterner und unaufgeregter, je anerkannter das Bell-Lancaster-System wurde. Dem Wandel vom persönlichen Erfahrungsbericht hin zu dem Anspruch, einem

²⁷ Die Weiterentwicklung zunächst kontextspezifischer Praktiken zu schriftlich fixierten, standardisierten und allgemein anwendbaren Modellen wird als Theoretisierung (engl. *Theorization*) bezeichnet und ist eine wesentliche Voraussetzung für die Diffusion von Ideen, Konzepten etc. Vgl. Strang/Meyer 1993.

²⁸ Vgl. Rogers 2003, S. 219 ff.

universalen Handbuch zu entsprechen, wick das persönliche Ich der frühen Publikationen zunehmend dem unpersönlichen Stil.

Auf *gestalterischer Ebene* schließlich ist u.a. eine der inhaltlichen Präzisierung entsprechende äußere Durchstrukturierung zu beobachten, die z.B. an der zunehmenden Gliederung der Texte in thematische Einheiten erkennbar ist. Damit verbunden war die Einführung entsprechender Gestaltungselemente, die die Orientierung im Text erheblich erleichterten (z.B. Überschriften und Unterüberschriften, Inhaltsverzeichnisse, mitunter auch Indices). Durch diese und weitere Maßnahmen wirkten Bells und Lancasters Publikationen immer professioneller. Trotz zahlreicher Ungenauigkeiten vermittelten sie – insbesondere verglichen mit anderen pädagogischen Publikationen²⁹ – einen hohen Systematisierungsgrad, Geschlossenheit und Kompaktheit. Die um 1810 abgeschlossene Modellbildung und die Kodifizierung dieser Modelle in kompakten Handbüchern vereinfachte die Verbreitung des Systems jenseits persönlicher Kontakte erheblich. Sie war damit Teil bzw. Voraussetzung einer Art *Wachstumsphase* in der Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems, wenn man diesen modernen Ausdruck gebrauchen will.³⁰

Fortlaufende Umgestaltung:

Parallel zu dieser Modellbildung vollzog sich bereits der dritte Schritt: die fortlaufende Umgestaltung. In deren Verlauf erlangte das Bell-Lancaster-System in den 1820er Jahren eine gewisse *Reife*, denn es wurde zunächst weiter ausgebaut. In dem Maße, in dem die Kritik am System beständig wuchs, stellte sich dann jedoch eine wachsende Enttäuschung ein, die eine Art *Sättigung* bewirkte und in den 1830er Jahren zu Versuchen führte, das Bell-Lancaster-System grundlegend zu modifizieren. Als Mitte der 1840 Jahre mit dem *Pupil teacher system* ein effektiveres Konzept verfügbar und aufgrund des wachsenden Engagements des Staates zunehmend auch umsetzbar wurde, verlor das Bell-Lancaster-System seine zentrale Stellung in der Arbeit der BFSS und der National Society. Am Ende dieser *Degenerationsphase* war es ab den 1850er Jahren nur noch ein Element neben anderen und *starb* allmählich, d.h. es lief langsam aus.³¹

Dieser *Lebenszyklus* dauerte vom Aufkommen des Bell-Lancaster-Systems bis etwa 1850 und zeigt sich an den Unterrichtsinhalten, -mitteln und Unter-

²⁹ Wilderspin 1834.

³⁰ Vgl. Ressler 2010, S. 131 ff. Wenngleich die BFSS und die National Society Bells und Lancasters Modelle beständig weiter überarbeiteten – insbesondere die ab 1816 erscheinenden Handbücher der BFSS erreichten im Lauf der Jahre inhaltlich, sprachlich und gestalterisch einen erstaunlichen Professionalisierungsgrad –, war die grundlegende Modellbildung des Bell-Lancaster-Systems mit Bell und Lancaster abgeschlossen.

³¹ Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt Ressler 2010, S. 141 ff.

richtsmethoden. Waren die *Unterrichtsinhalte* zunächst weitgehend auf die Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens im Rahmen einer umfassenden religiösen Erziehung beschränkt, kamen im Lauf der Zeit zahlreiche neue Inhalte und Fächer hinzu. Dazu gehörten u.a. Grammatik und Etymologie, Geographie und Geschichte, Mathematik und Geometrie, Zeichnen und Musik, Philosophie u.a.m.³²

Auch bei den *Unterrichtsmitteln* gab es erhebliche Veränderungen. So führten die BFSS und die National Society etwa eine Reihe von Büchern in den Unterricht ein. Dies war insbesondere für die BFSS ein großer Schritt, denn eines ihrer Markenzeichen waren bis Ende der 1830er Jahre mit Lektionen bedruckte Wandplakate, die Lancaster als Ersatz für ungleich teurere Bücher entwickelt hatte. Eine grundlegende Verbesserung dieser inner- wie außerhalb der BFSS zunehmend kritisierten Praxis trat erst ein, als die BFSS 1839 ein eigenes Lesebuch erstellte, das *Daily Lesson Book*, das sie im Laufe der Zeit um weitere Bücher ergänzte. Damit einher ging die Zulassung rein säkularer Unterrichtsinhalte, die Lancasters Prinzip einer „strict bible education“ entsprechend in BFSS-Schulen bis dahin offiziell nicht erlaubt gewesen, vielerorts jedoch gleichwohl unterrichtet worden waren. Neben neuen Büchern wandte sich die BFSS und die National Society weiteren für sie neuen Unterrichtsmitteln zu. Die BFSS etwa ermahnte ihre Lehrer zunehmend, den Unterricht mit Bildern, Karten, Modellen und anderen Objekten, die sie auch über ihren Warenverkauf veräußerte, möglichst anschaulich zu gestalten. Dieses *Object teaching* sollte den offenbar recht eintönigen Bell-Lancaster-Unterricht auflockern.³³

Neben den Inhalten und den Unterrichtsmitteln modifizierten Bell und Lancaster sowie die BFSS und die National Society auch die *Unterrichtsmethoden*. Neben vielen kleinen Veränderungen betraf dies auch das lange sakrosankte Bell-Lancaster-System im engeren Sinne, d.h. den wechselseitigen Unterricht durch die Kinder. Dieses wurde zunächst weiter gestärkt, indem es auf neue Inhalte und Fächer ausgeweitet und um Elemente von Pestalozzi und anderen Pädagogen der Zeit ergänzt wurde. Besonders bedeutsam war hier die Einführung von *Interrogation*. Gemeint waren Verständnisfragen, anhand derer Lehrer und Monitore, d.h. die Kinder-Lehrer, überprüfen sollten, ob die Schüler das Gelernte verstanden hatten. Zunächst integrierte die BFSS *Interrogation* in das Bell-Lancaster-System und baute sie zu einem *Interrogatory system* aus. Eine Ergänzung war die sog. *Incidental instruction*, d.h. der Lehrer sollte die Erklärung einzelner Wörter, Ausdrücke oder Sätze als Ausgangspunkt für zusätzliche Informationen nehmen. Dies

³² Vgl. Lancaster 1810; British and Foreign School Society 1816, 1844; Richards 1854.

³³ Vgl. Bartle 1990; British and Foreign School Society 1844; Ressler 2010, S. 192 ff. sowie die Kataloge der Warenverkäufe beider Gesellschaften in BFSS AR und NAS AR.

war bis 1839 der einzige Weg, um in BFSS-Schulen säkulares Wissen zu vermitteln. Auch die National Society etablierte ein solches Fragesystem.³⁴ Obwohl in der Theorie offenbar besser als in der Praxis, war dieses Befragen insofern gleichwohl ein Fortschritt, als es das von Kritikern als „mechanisch“ kritisierte Bell-Lancaster-Systems auflockerte und einem inhaltlich wie methodisch anspruchsvolleren Unterricht die Richtung wies.³⁵

Nachdem das Bell-Lancaster-System durch die Ausweitung auf neue Inhalte und die Ergänzung um alternative Elemente zunächst also eine gewisse *Reife* erlangt hatte, trat insbesondere ab den 1830er Jahren eine Art *Sättigung* ein, denn je umfassender die gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule wurden, desto offener traten die Nachteile des Systems hervor. Allmählich erkannten auch die BFSS und die National Society an, was vielfach schon weitaus früher gegen das System vorgebracht worden war: Jugendliche Monitore waren mit komplexen Sachverhalten vollkommen überfordert und oft noch nicht einmal in der Lage, einfachste Dinge zu vermitteln. So bezeichnete echte Erziehungsarbeit war erst recht nicht möglich. Der blinde Glaube an das System wich allmählich einem realistischeren Blick.³⁶

Trotz der allenthalben wachsenden Unzufriedenheit konnten die BFSS und die National Society das System zunächst nicht aufgeben. So lange sie und ihre assoziierten Schulen den laufenden Betrieb aus Spenden finanzieren mussten, weil der Staat lediglich den Bau neuer, nicht jedoch den Unterhalt bestehender Schulen bezuschusste, war an die Einführung besserer, i.d.R. aber teurerer Konzepte nicht zu denken. Zudem verwiesen prominente Unterstützer auf bestimmte Vorteile des Bell-Lancaster-Systems, wie z.B. die Fähigkeit der jugendlichen Monitore, die Schwierigkeiten ihrer Mitschüler besser zu verstehen als erwachsene Lehrer.³⁷

Gleichwohl bemühten sich die BFSS und die National Society um Abhilfe. So hielten sie ihre Lehrer zunehmend an, verschiedene Unterrichtsformen zu variieren und den Einsatz der Monitore zu beschränken. Zentral war hier die Einführung sog. *Collective lessons*, auch *Gallery lessons* und *Simultaneous teaching* genannt, als Ergänzung zum Bell-Lancaster-System Ende der 1830er Jahre. Dabei handelte es sich um einen Frontalunterricht durch den Lehrer, für den es idealerweise eine *Gallery* gab, d.h. wie in einem Hörsaal ansteigende Bankreihen. Die Durchführungshinweise muten aus methodisch-didaktischer Sicht bereits erstaunlich modern an, insbesondere im Vergleich zum Bell-Lancaster-System in seiner ursprünglichen Form, doch muss man wohl auch hier in Rechnung stellen, dass Theorie und Praxis noch vielfach

³⁴ Vgl. Iremonger 1836.

³⁵ Vgl. British and Foreign School Society 1816, S. 25 ff., 1844, S. 18 ff; Dunn 1839.

³⁶ Zur Kritik am System vgl. Kay-Shuttleworth 1862.

³⁷ Vgl. Dunn 1839, S. 44 ff.

auseinanderfielen. Damit wandelten sich die Unterrichtskonzepte der BFSS und der National Society grundlegend. Dominierte bis Ende der 1830er Jahre das Bell-Lancaster-System, beschrieb die BFSS ihren Unterricht schließlich als Mischung aus Bell-Lancaster-System und Frontalunterricht durch den Lehrer: „The ‚British system‘, as now practised in the Central School, may properly be denominated *mixed*, simultaneous teaching being satisfactorily united with that which is monitorial“.³⁸

Die Entwicklung vom Bell-Lancaster-System weg war damit jedoch noch nicht abgeschlossen. Schon früh hatten beide Gesellschaften mit Monitoren experimentiert, die nicht mehr aus den Reihen der Schüler kamen und die Schule bereits abgeschlossen hatten. Das Problem war, dass solche *Hilfslehrer* bezahlt werden mussten, und dafür hatten die BFSS, die National Society und ihre assoziierten Schulen kein Geld. Dies änderte sich 1846, als der Staat das sog. *Pupil teacher system* einführte: Geeignete Jugendliche machten nach ihrer Schulzeit eine mehrjährige Ausbildung zum *Pupil teacher* in einer Schule, wo sie gegen etwas Geld bestimmte Unterrichts- und Ordnungsaufgaben wahrnahmen und die Monitore weitgehend ersetzten. Entscheidend für die breite Einführung dieses Systems war, dass der Staat den auszubildenden Schulen für jeden *Pupil teacher* einen bestimmten Betrag zahlte und sich fortan auch an der Bezahlung der Lehrer beteiligte. Die BFSS und die National Society integrierten dieses Modell, das älteren eigenen Plänen grundsätzlich entsprach, in ihre Arbeit.³⁹

Wenngleich das Bell-Lancaster-System nach einer längeren *Degenerationsphase* damit als konstituierendes Element der pädagogischen Arbeit der BFSS und der National Society gleichsam *gestorben* war, gaben die BFSS und die National Society es nicht ganz auf, denn als ein Unterrichtsmoment neben anderen überlebte es noch etliche Jahre. Gleichwohl war damit schon die langfristige Entwicklung vorgezeichnet: Die jugendlichen Monitore aus den Reihen der Schüler wurden zu *Pupil teachers*, und aus diesen wurden später die erwachsenen Lehrer.⁴⁰ In der weiter oben genannten Terminologie heutiger Produktpolitik könnte man diese Entwicklungen als eine fortlaufende, mit Produktinnovationen verbundene *Produktvariation* und *-differenzierung* bezeichnen.

Mit den skizzierten Veränderungen reagierten die BFSS und die National Society – teils erst auf äußeren Druck – auf grundlegende Veränderungen in ihrem Umfeld. Anregungen sammelten sie z.B. in ihren Zentralschulen sowie der zunehmenden Auseinandersetzung mit alternativen Ansätzen (z.B. von

³⁸ BFSS AR 1841, S. 4. Vgl. auch British and Foreign School Society 1844, S. 50 ff.

³⁹ Vgl. British and Foreign School Society 1854, S. 10 ff.; Horn 1978.

⁴⁰ Vgl. Richards 1854, S. 36 ff.; Report of Her Majesty's Commissioners 1864, S. 94; Robinson 1863, S. 403 ff.; W. 1906-1909, S. 829; W. 1910-1913.

Pestalozzi, Gaultier und anderen).⁴¹ Darüber hinaus waren sie durch ihre umfassenden Kontakte in alle Welt immer besser über aktuelle Entwicklungen im Bereich der Elementarschulerausbildung im Allgemeinen sowie in ihren assoziierten Schulen im Besonderen informiert. Insbesondere mit Blick auf England versuchten sie zudem anhand immer elaborierterer Erhebungsmethoden (z.B. fragebogengestützte Umfragen), die Effekte ihrer Arbeit zu messen und neue Arbeitsfelder zu definieren. Eine immer wichtigere Rolle spielten hier auch die Inspektionen, die sie sukzessive einrichteten, ab 1839 in Kooperation mit dem Staat. Ursprünglich dazu gedacht, das Bell-Lancaster-System zu stärken, trugen sie erheblich zu dessen Delegitimierung bei. In den Begrifflichkeiten modernen Marketings könnte man diese Aktivitäten als frühe Formen von *Markterkundung* und *Controlling* bezeichnen, d.h. Bemühungen, den aktuellen Zustand und die zukünftige Entwicklung von Märkten zu erfassen und die Wirksamkeit der eigenen Arbeit zu erheben. Insgesamt war die Abkehr vom Bell-Lancaster-System für die BFSS und die National Society ein bisweilen schwieriger, mit internen Konflikten verbundener Prozess. Bells Vision, seinem System werde eine „universal adoption in the education of the people all over the world“⁴² zuteil, war gescheitert.⁴³ Dem englischen Staat, der ab 1833 allmählich zum wichtigsten Geldgeber im Schulbereich avancierte und damit die Abkehr vom Bell-Lancaster-System erst ermöglichte, standen beide Gesellschaften im Übrigen äußerst ambivalent gegenüber. Grundsätzlich begrüßten sie das staatliche Engagement, denn die staatlichen Fördergelder für den Bau neuer Schulen erhöhten die Nachfrage nach ihren Leistungen erheblich. Als die lange Zeit größten Einzelakteure im Schulbereich waren sie zudem zunächst die wichtigsten Kooperationspartner des Staates. Es kam jedoch vermehrt zu tiefgreifenden Konflikten, als die BFSS und die National Society ihre Interessen zunehmend gefährdet sahen, weil der Staat einen immer weiterreichenden Gestaltungsanspruch entwickelte, seine Leistungen zunehmend an Bedingungen knüpfte und verstärkt auch mit Akteuren kooperierte (z.B. bei der Umsetzung des *Pupil teacher system* ab 1846), die das Bell-Lancaster-System heftig kritisierten und auch ansonsten andere Ziele verfolgten als sie.⁴⁴ Kompromisse – wenngleich bisweilen schmerzliche – waren jedoch möglich, da beide Seiten letztlich aufeinander angewiesen waren: Während der Staat die Expertise der BFSS und der National Society sowie die Unterstützung ihrer einflussreichen

⁴¹ Vgl. Dunn 1839.

⁴² W. 1906-1909, S. 823.

⁴³ Vgl. z.B. Kay-Shuttleworth 1862; Laqueur 1976; die Auszüge aus Inspektionsberichten in NAS AR und BFSS AR sowie die Fragebögen und Auswertungsergebnisse der von der National Society regelmäßig durchgeführten Umfragen in NAS AR.

⁴⁴ Vgl. Central Society of Education 1837.

Anhänger brauchte, waren die BFSS und die National Society immer weniger in der Lage, ihr beständig wachsendes und immer komplexeres Engagement allein aus Spenden zu finanzieren. In gewisser Weise wurden sie hier zu Opfern ihres eigenen Erfolgs: So verbreitete sich die Idee von der Notwendigkeit allgemeiner Elementarschulbildung nicht zuletzt dank ihres Engagements erheblich. Die beständig wachsende Nachfrage von Schulträgern nach immer höheren Ansprüchen genügenden Leistungen, die sich daraus ergab, überstieg ihre Spendeneinnahmen jedoch in wachsendem Maße. Hätten sich die BFSS und die National Society den staatlichen Aspirationen gänzlich verweigert und das Feld kooperationsbereiteren Akteuren überlassen, hätten sie sich schnell ins Abseits manövriert.⁴⁵

4 Schluss

Die am Beispiel des Bell-Lancaster-Systems skizzierte *Produktpolitik* der BFSS und der National Society ist natürlich nicht von den übrigen Vermarktungsaktivitäten beider Gesellschaften zu trennen. Dazu gehörten insbesondere: eine eindeutige *Profilbildung* und unverwechselbare *Corporate Identity*, die der Abgrenzung sowohl von einander als auch von anderen Akteuren innerhalb und außerhalb des Schulbereichs diente; eine *Distributionspolitik*, mit der beide Gesellschaften ihre Konzepte so zu verbreiten versuchten, dass sie trotz geringer Ressourcen eine große Reichweite erzielten; eine zunehmend umfangreiche und professionelle *Kommunikationspolitik* mit Unterstützern und anderen *Stakeholdern* (Staat, Eltern etc.). Wie bereits deutlich wurde, betrieben sie auch eine frühe Form von *Controlling* und *Markterkundung*.⁴⁶

Frühe Formen von Nonprofit-Marketing waren natürlich nicht die einzige Voraussetzung für den Erfolg des Bell-Lancaster-Systems und das langfristige, bis heute andauernde Überleben der BFSS und der National Society. Insbesondere an Orten, in denen der Staat schon damals eine größere Rolle im Schulbereich spielte als in England, wird man nach anderen Verbreitungsmechanismen suchen müssen. In einem derart privat organisierten und spendenabhängigen Schulkontext wie dem englischen war das, was man heute als Nonprofit-Marketing bezeichnet, jedoch von herausgehobener Bedeutung. Für die weltweite Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems ist dies – wenngleich indirekt – insofern relevant, als diese ohne die Leistungen der BFSS und der National Society (insbesondere die Erstellung von Handbüchern zum System in unterschiedlichen Sprachen, die kostenlose Ausbil-

⁴⁵ Lubenow 1971; Morris 2003; West 1965.

⁴⁶ Vgl. Ressler 2010.

derung von Lehrern und die Bereitstellung einer Kommunikationsplattform im Bereich der Elementarschulerziehung) in dem von der Forschung dokumentierten Ausmaß nicht denkbar ist – und die materielle Basis dafür schufen die BFSS und die National Society in England.

Die überragende Rolle privaten Engagements beim Aufbau eines umfassenden Elementarschulsystems in England – und in diesem Zusammenhang der zeitweilige Erfolg des Bell-Lancaster-Systems – ist allerdings nicht als historische Rechtfertigung für einen Rückzug des Staates aus dem Schulwesen zu verstehen. Denn obwohl nicht-staatliches, bürgerschaftliches Engagement in England und anderswo einen bedeutenden Beitrag zur Etablierung allgemeiner Elementarschulerziehung leistete, reichte es für sich genommen bei weitem nicht für eine flächendeckende, bestimmten Qualitätsansprüchen genügende Schulversorgung aus, die nicht allein wirtschaftliche, sondern auch genuin pädagogische Aspekte berücksichtigen konnte.⁴⁷ Hinzu kommt, dass philanthropischem Engagement oft eine gewisse Dialektik innewohnt, etwa wenn es die grundsätzliche Lösung gesellschaftlicher Probleme erschwert, weil es Symptome lindert und so den politischen Handlungsdruck verringert, oder wenn es den Nutznießern bestimmter Leistungen im Gegenzug ideologische Bekenntnisse abverlangt.⁴⁸

Insgesamt zeigen die – hier gerafft dargestellten – Entwicklungen, dass Scheitern im Fall des Bell-Lancaster-Systems keine angemessene Bewertungskategorie ist. Schaut man lediglich auf das System, könnte man zwar durchaus von einem Scheitern sprechen, denn ab einem gewissen Punkt konnte es nicht mehr an aktuelle Entwicklungen im Schulbereich angepasst werden. Sein *Leben*, um die Terminologie des Produktlebenszyklus noch einmal aufzugreifen, ging in der Tat irgendwann zu Ende. Mit Blick auf die BFSS und die National Society sowie die Entwicklung der Elementarschulerziehung insgesamt ergibt sich hingegen ein anderes Bild. Hier war das Bell-Lancaster-System das, was der Käfer für VW war: Es war die Grundlage, auf der beide Gesellschaften auf Jahrzehnte zu den wichtigsten Einzelakteuren im englischen Schulbereich wurden und sich auch im Nonprofit-Sektor insgesamt etablierten. Die zunächst fortlaufende Veränderung und dann schrittweise Aufgabe des Systems in Verbindung mit dem Aufbau eines alternativen Konzepts (*Pupil teacher system*) und dessen beständige Weiterentwicklung stellte sich als eine wesentliche Bedingung für die bis heute andauernde Präsenz beider Gesellschaften heraus. Hätten sie am System in seiner ursprünglichen Form festgehalten, wie viele Unterstützer verlangten, wären sie wohl schnell wieder verschwunden. Zudem trug das System weit

⁴⁷ Vgl. im Gegensatz dazu ideologisch gefärbte Beiträge wie Coulson 1999.

⁴⁸ Vgl. etwa die ihrerseits kontrovers diskutierte Arbeit von Žižek, die sich u.a. mit der philanthropischem Engagement innewohnenden strukturellen Gewalt beschäftigt: Žižek 2008.

über England hinaus maßgeblich zur *schulischen Massenmotorisierung* bei, denn vielerorts eröffnete es erstmalig eine realistische Chance, dieses Ziel auch umzusetzen, wenngleich auf vergleichsweise niedrigem Niveau. Selbst wo es nicht bzw. nur bedingt umgesetzt wurde, konnte die Auseinandersetzung mit dem System den pädagogischen Diskurs nachhaltig beeinflussen.⁴⁹ Das Scheitern des Bell-Lancaster-Systems, war aus Sicht der Organisations- und Schulentwicklung ein geradezu konstitutives Element dauerhaften Erfolgs. Wesentliche Merkmale modernen (Nonprofit-) Marketings fanden in einem pädagogischen Kontext eine frühe Bewährung.

Quellen und Literatur

Quellen

- BFSS AR – Annual Report of the British and Foreign School Society.
Minutes of the Proceedings of the National Society Subscription Committee 1839-1840. National Society Archive.
NAS AR – Annual Report of the National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church Throughout England and Wales.

Literatur

- Bartle, George F. (1990): The Teaching Manuals and Lesson Books of the British and Foreign School Society. In: History of Education Society Bulletin 46, S. 22-33.
Beck, Joachim/Möding, Wilfried/Schmid, Sybille (2007): Marketing. Grundlagen und Instrumente. Haan-Gruiten.
Bell, Andrew (1797): An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras. London.
Binns, Henry Bryan (1908): A Century of Education. Being the Centenary History of the British and Foreign School Society 1808-1908. London.
British and Foreign School Society (1816): Manual of the System of Teaching Reading, Writing, Arithmetic, and Needle-Work, in the Elementary Schools of the British and Foreign School Society. London.
British and Foreign School Society (1844): Manual of the System of Primary Instruction Pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society. London.
British and Foreign School Society (1854): A Handbook to the Borough Road Schools. Explanatory of the Methods of Instruction Adopted by the British and Foreign School Society. London.
Burgess, Henry James (1958): Enterprise in Education. The Story of the Work of the Established Church in the Education of the People Prior to 1870. London.
Caruso, Marcelo (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870. Frankfurt am Main u.a.
Central Society of Education (Hg.) (1837): Schools for the Industrious Classes. London.
Church, Roy/Godley, Andrew Godley (Hg.) (2003): The Emergence of Modern Marketing. London.

⁴⁹ Vgl. z.B. für die deutschen Staaten Caruso 2010.

- Conta Gromberg, Ehrenfried (2006): Handbuch Sozial-Marketing. Berlin.
- Coulson, Andrew J. (1999): Market Education. The Unknown History New Brunswick, London.
- Dunn, Henry (1839): Principles of Teaching. London.
- Hamel, Joseph (1818): Der gegenseitige Unterricht. Paris.
- Hoffmann, Klaus (1978): Die Grundlegung der englischen Elementarerziehung im 19. Jahrhundert. Bildungs- und sozialgeschichtliche Entwicklungstendenzen im Kräftefeld von kirchlichen, staatlichen und restaurativ-reformistisch pädagogischen Einflüssen in England. Frankfurt am Main u.a.
- Horn, Pamela (1978): Education in Rural England. New York.
- Hurt, John (1971): Education in Evolution. London.
- Iremonger, Frederic (1836): Questions for the Different Elementary Books Used in the National Schools. London.
- Kaestle, Carl F. (1973): Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History. New York, London.
- Kay-Shuttleworth, James (1862): Four Periods of Public Education as Reviewed in 1832 - 1839 - 1846 - 1862. London.
- Kendall, Jeremy/Knapp, Martin (1996): The Voluntary Sector in the United Kingdom. Manchester, New York.
- Kidd, Alan (1999): State, Society and the Poor in Nineteenth-Century England. New York.
- Kleinschmidt, Christian/Triebel, Florian (Hg.) (2004): Marketing. Historische Aspekte der Wettbewerbs- und Absatzpolitik. Essen.
- Köhler, Ingo (2007): Marketing als Krisenstrategie. Die deutsche Automobilindustrie und die Herausforderungen der 1970er Jahre. In: Berghoff, Hartmut (Hg.): Marketing. Die Genese einer modernen Sozialtechnik. Frankfurt am Main, New York, S. 259-295.
- Lancaster, Joseph (1803): Improvements in Education. London.
- Lancaster, Joseph (1810): The British System of Education. London.
- Laqueur, Thomas W. (1976): Working-Class Demand and the Growth of English Elementary Education, 1750-1850. In: Stone, Lawrence (Hg.): Schooling and Society. Studies in the History of Education. Baltimore, London, S. 192-205.
- Lubenow, William C. (1971): The Politics of Government Growth. Early Victorian Attitudes Toward State Intervention, 1833-1848. Newton Abbot.
- Morris, Norman (2003): The Politics of English Elementary School Finance 1833-1870. Lewiston, Queenston, Lampeter.
- Neuburg, Victor E. (1971): Popular Education in Eighteenth Century England. London.
- Owen, David Edward (1964): English Philanthropy, 1660-1960. Cambridge, Mass.
- Report of Her Majesty's Commissioners Appointed to Inquire into the Revenues and Management of Certain Colleges and Schools (1864): Bd. I Report. London.
- Ressler, Patrick (2010): Nonprofit-Marketing im Schulbereich. Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsgestaltung im 19. Jahrhundert. Frankfurt am Main u.a.
- Richards, W. F. (1854): Manual of Method. For the Use of Teachers in Elementary Schools. London.
- Robinson, R. (1863): A Manual of Method and Organisation. London.
- Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of Innovations. New York u.a.
- Salamon, Lester M./Anheier, Helmut K. (Hg.) (1996): The Emerging Nonprofit Sector. An Overview. Manchester, New York.
- Salmon, David (1910-1913): Lancaster's Writings. In: Educational Record XVIII, S. 377-390, 421-437, 468-484.
- Salmon, David (1915): Bell's Writings. In: Educational Record XIX, S. 154-176.
- Scharf, Andreas/Schubert, Bernd (1995): Marketing. Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart.

- Schmale, Wolfgang/Dodde, Nan L. (Hg.) (1991): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum.
- Stiles, Andrina (1995): *Religion, Society and Reform, 1800-1914*. London.
- Strang, David/Meyer, John W. (1993): *Institutional Conditions for Diffusion*. In: *Theory and Society* 22, S. 487-511.
- W. (1906-1909): *Monitorial Schools and Their Successors: A Contribution Towards a History of School Practice in the XIXth Century*. Introduction. In: *Educational Record XVII*, S. 819-829.
- W. (1910-1913): *Monitorial Schools and Their Successors: A Contribution Towards a History of School Practice in the XIXth Century*. Chapter IX: Conclusion. In: *Educational Record XVIII*, S. 417-421.
- Wilderspin, Samuel (⁶1834): *The Infant System, For Developing the Intellectual and Moral Powers of All Children, From One to Seven Years of Age*. London.
- West, E.G. (1965): *Education and the State. A Study in Political Economy*. London.
- Žižek, Slavoj (2008): *Violence*. London.

Anschrift des Autors:

Dr. phil. Patrick Ressler
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Historische Bildungsforschung
Unter den Linden 6 [GS 7], 10099 Berlin
Tel.: 030/2093-4102
E-Mail: resslerp@hu-berlin.de

Privatanschrift:

Hochkirchstraße 2, 10829 Berlin
Tel.: 0176/38497193
E-Mail: patrickressler@gmx.net

Friedrich Dreves

Auf dem Weg zur Durchsetzung der segregativen Blindenfürsorge: Das Scheitern der privaten Blindenanstalt in Halle/Saale 1849

1 Die Hallenser Blindenanstalt während der Krise der Blindenfürsorge in der Mitte des 19. Jahrhunderts – Zur Forschungslage und Struktur der Untersuchung

Die bis in den Fin de siècle unter dem Begriff der Blindenfürsorge subsumierte Blindenbildung war Mitte des 19. Jahrhunderts von einer tiefen sowohl pädagogisch als auch makroökonomisch bedingten Doppelkrise bedroht. Denn zum einen hatten blinde Menschen im Vormärz der „Deutschen Doppelrevolution“ – der gescheiterten politischen und der erfolgreichen Industriellen Revolution von 1848/49¹ – noch keinen Zugang zu einem blindengerechten Schriftsystem. Folglich verblieben blinde Menschen – bis auf wenige prominente Ausnahmen – auf dem Status von Analphabeten, obgleich der blinde Blindenlehrer Louis Braille (1809-1852) am ersten, 1784 in Paris begründeten Blindeninstitut schon Mitte der 1820er Jahre die heute gebräuchliche taktile Punktschrift entwickelt hatte.² Daher waren die in der Regel den unteren Gesellschaftsschichten angehörenden Menschen mit Sehbeeinträchtigungen³ – also sowohl Blinde als zum Teil auch Sehbehinderte – auf das traditionelle Blindenhandwerk angewiesen. Zum anderen wurden schon vor dem in Mitteleuropa zur Jahrhundertmitte einsetzenden „Take-off“ der Industrialisierung gerade die blindheitsgemäßen handwerklichen Tätig-

¹ Vgl. Wehler 1989, S. 585-588, 759-779.

² Vgl. Benke 2006a, S. 51-55; Rackwitz 1900, S. 697-723.

³ Obgleich die Disability Studies jüngst darauf hingewiesen haben, dass vom etablierten medizinischen Modell Menschen mit Behinderungen „biologistisch und kultur- und gesellschaftsunabhängig“ identifiziert werden, ist hier, den Sprachkonventionen folgend, auch von blinden und sehbehinderten bzw. für deren Gesamtheit von sehgeschädigten bzw. sehbeeinträchtigten Menschen die Rede. Im Rahmen dieses Ansatzes untersucht die Disability History, „wie und in welchen sozialen und kulturellen Kontexten Menschen auf der Basis bestimmter körperlicher, psychischer oder mentaler Merkmale den Kategorien ‚behindert‘ und ‚normal‘ zugeordnet werden“. Vgl. Bösl 2009, S. 13-17; Bösl 2010, S. 6.

keiten wie Korbflechten und Bürstenmachen wegrationalisiert. Somit verschärfte sich die soziale Lage der Menschen mit Sehbeeinträchtigungen in dem Maße, wie der Industrialisierungsprozess voranschritt, obwohl bekanntlich er die vom Pauperismus der 1830er Jahre gestellte ‚Soziale Frage‘ zumindest vorläufig lösen sollte. Den Ausweg aus dieser für blinde Menschen doppelten Krisensituation sollte schließlich der Mitte des 19. Jahrhunderts forcierte Ausbau der Blindeninstitute zu Anstalten segregativer Blindenfürsorge bilden.

Indes war zu Beginn der 1830er Jahre angesichts der wenigen Spezialinstitute für blinde wie für ‚taubstumme‘ – also gehörlose – Kinder und Jugendliche zwar gelegentlich versucht worden, Sinnesbehinderte im Rahmen der pädagogischen Verallgemeinerungsbewegung am Wohnort zu beschulen und zugleich vor Verwahrlosung zu schützen.⁴ Zu diesem Zeitpunkt wies Preußen lediglich in Berlin und Breslau sog. Blindenanstalten auf, um sehbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche zur ‚bürgerlichen Brauchbarkeit‘ zu erziehen. Doch das „bildungspolitische Experiment“ der Verallgemeinerung, das heute im Rahmen der Debatte über inklusiven Unterricht wieder besonders interessiert, scheiterte an der „Systemschwäche des Bildungssystems“, die ebenso durch „übergroße Klassen“ und den Mangel an „Möglichkeit zur Individualisierung“ wie durch die zumeist fehlende Professionalität der Lehrkräfte und die nicht vorhandenen Hilfsmittel resp. das Fehlen eines blindengerechten Schriftsystems gekennzeichnet war.

Auch in der 1833 eröffneten privaten Blindenanstalt in Halle/Saale wurde das Problem des Analphabetismus blinder Menschen nicht gelöst. Doch wurde hier sowohl mit einem integrative und segregative Elemente kombinierenden pädagogischen Konzept als auch mit der von hohem wohlfahrtsunternehmerischen Risiko geprägten Betriebsorganisation ein modern anmutender Weg der Blindenbildung beschritten. Er sollte sich in dieser doppelten Hinsicht jedoch für Preußen wie für den gesamten deutschsprachigen Raum bis zur behördlich verfügten Auflösung der Anstalt Ende 1849 als Sonderweg erweisen.

Während private Bildungsinstitute, die Mitte des 19. Jahrhunderts von Prozessen des Scheiterns, der Erosion oder des Verfalls betroffen waren, bislang wenig interessiert haben, vermag die hier rekonstruierte, bisher kaum bekannte Entwicklung der Hallenser Blindenanstalt Beachtung zu erwecken, weil sie – wie bereits angedeutet – sozial- wie bildungspolitische Konsequenzen haben sollte. Die Geschichte dieses Blindeninstituts ist lediglich im

⁴ Vgl. dazu und zum Folgenden Ellger-Rüttgardt 2008, S. 108-123, insbes. 123. Vgl. dazu auch Möckel 1988, S. 109-115. Zu einem in der preußischen Provinz Posen während der 1830er Jahre unternommenen Versuch, blinde Kinder am Heimatort integrativ zu unterrichten, vgl. Dreves 1998, S. 517-521, 547 f.

Rahmen meiner 1998 erschienenen Monographie zur Entwicklung der preußischen Blindenfürsorge quellengestützt erforscht worden. Die vorliegende Untersuchung basiert daher auf dieser Studie, den dort zitierten Archivalien sowie auf zeitgenössischen Darstellungen.⁵ Besondere Bedeutung kommt hier nun einem von dem Hannoveraner Blindenlehrer Dr. Ludwig Ostermann 1848 verfassten und der Kommission der Königlich Hannoverschen Blindenanstalt vorgelegten Reisebericht zu, der erst im Jahre 2000 veröffentlicht wurde.⁶ Denn Ostermanns Darstellung rückt die Entwicklung der Hallenser Blindeneinrichtung in ein neues Licht, so dass sich die These formulieren lässt: Wegen ihrer – aus heutiger Sicht – modernen Blindenbildungskonzeption wie Unternehmensorganisation scheiterte die Hallenser Blindenanstalt an Aufsichtsbehörden, welche kameralistischer Finanzverwaltung ebenso verpflichtet waren, wie sie blindenpädagogischen Innovationen reserviert gegenüber standen.

Im Folgenden wird daher zunächst die Situation der Blindenfürsorge in Preußen allgemein skizziert, bevor die Entwicklung der Hallenser Blindenanstalt erstmals unter Einbeziehung des Ostermannschen Reiseberichts rekonstruiert und auf dieser Grundlage neu bewertet wird. Abschließend wird die sich aus dem Scheitern dieser Blindenanstalt ergebende Konsequenz aufgezeigt: die Durchsetzung der segregativen Blindenfürsorge im deutschsprachigen Raum.

2 Preußische Blindenfürsorge während der ‚Sattelzeit‘⁷

Blinde Menschen galten in allen Hochkulturen einerseits als besonders bemitleidens- und bedauernswert.⁸ Denn sie wurden – ebenso wie Gehörlose – zwar als kognitiv leistungsfähig betrachtet, doch galten sie wegen ihres mangelnden Sehvermögens, ihrer folglich eingeschränkten nonverbalen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeit und ihres devianten Verhaltens als weitestgehend bildungs- wie arbeitsunfähig. Andererseits wurden sie

⁵ Zur Forschungslage vgl. Dreves 1998, S. 453 f. Akten zur privaten Hallenser Blindenanstalt befinden sich heute im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin, rücküberführt aus dem zu Zeiten der DDR bestehenden Geheimen Staatsarchiv Merseburg, sowie im Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, Abteilung Magdeburg, vormals Staatsarchiv Magdeburg. Als zeitgenössische Darstellungen der Hallenser Blindenanstalt vgl. die umfangreichen Berichte von Motte Fouqué 1838 sowie von Krause 1841 und Krause 1843.

⁶ Vgl. Ostermann 1848/2000, S. III–VI; Ostermann 1848/2009, S. 20; Degenhardt/Rath 2009, S. 8, 13.

⁷ Zu dem in Mitteleuropa von etwa 1750 bis 1850 andauernden, u.a. durch Bevölkerungswachstum, Mobilisierung und Urbanisierung gekennzeichneten Transformationsprozess von der agrarisch bestimmten feudal-ständischen zur industriell geprägten bürgerlich-marktwirtschaftlichen Gesellschaftsordnung vgl. Koselleck 1972, S. XIII–XXVII, hier XV.

⁸ Vgl. dazu und zum Folgenden Weygand 2009, S. 23–28; Dreves 1998, S. 63–73.

gerade deshalb – ähnlich wie die Gehörlosen – abgelehnt oder sogar verspottet und verhöhnt. Sinnesbehinderte Menschen gehörten bis auf wenige Ausnahmen den gesellschaftlichen Unterschichten an: Arm und behindert waren sie sozialer Ungleichheit doppelt ausgesetzt, obgleich blinde Bettler oftmals mit besonderen Privilegien ausgestattet waren. Als gleichsam anthropologische Konstante kennzeichnete diese Lebensform blinde Menschen nicht nur während des christlich caritativen Mittelalters, sondern bis in die sich von West- nach Osteuropa entwickelnden Arbeitsgesellschaften der Moderne.

Als zu Beginn der ‚Sattelzeit‘ von der französischen Aufklärungsphilosophie bereits die Bildungsfähigkeit⁹ sinnesbehinderter Menschen herausgestellt worden war, hatten Abbé Charles Michel de l’Epée (1712-1789) 1760 für Gehörlose und Valentin Haüy (1745-1822) 1784 für Blinde jeweils erste öffentliche Bildungseinrichtungen in Paris begründet.¹⁰ Um blinde Menschen zu alphabetisieren, wandte Haüy Relief- oder sog. ‚Stachel‘-Schriften an. Obgleich diese auf Hervorhebungen oder Perforation basierenden Buchstabenschriften weder Lesegeläufigkeit noch gar ein flüssiges Schreiben ermöglichten, wurden sie im deutschsprachigen Raum jedoch erst im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts durch die Braille-Schrift ersetzt.¹¹ Haüys Ziel war, sowohl die in „guten Verhältnissen“ lebenden Blinden „angenehm“ zu beschäftigen, vor allem aber, „vor dem Betteln“ die Blinden „zu bewahren, die vom Glück nicht begünstigt sind, indem wir ihnen die Mittel zum Lebensunterhalte geben und ihre Arme sowie die ihrer Führer für die Gesellschaft nützlich machen“.¹²

Nachdem mit dieser pragmatischen Zielsetzung zunächst vor allem in westeuropäischen Metropolen ähnliche, zumeist als Internate geführte Anstalten errichtet worden waren, verfolgten vergleichbare Institute auch in Mittel- und Osteuropa mit der Bekämpfung des Bettelns zugleich die berufliche wie gesellschaftliche Integration blinder Menschen durch eine „Erziehung zur bürgerlichen Brauchbarkeit“ – so Johann Wilhelm Klein (1764-1859), Wiener Armenbezirksdirektor und dort 1804 Gründer der ersten, ab 1816 schließlich staatlichen Blindenanstalt im deutschsprachigen Raum.¹³ Bei den Institutionalisierungsprozessen gingen den Blindeneinrichtungen zumeist die damals sog. Taubstummenanstalten voraus; denn Gehörlose konnten, verglichen mit Blinden, in kleineren und mithin oft wohnortsnahen Instituten nach

⁹ Vgl. Tenorth 2006, S. 499-506. – Im Folgenden wird der von den damaligen Blindenlehrern zumeist verwendete Begriff der Bildungsfähigkeit verwendet.

¹⁰ Vgl. dazu und zum Folgenden Ellger-Rüttgardt 2008, S. 33-43; Dreves 1998, S. 117 f., 123-134.

¹¹ Vgl. Benke 2006a, S. 52 f.

¹² Vgl. Haüy 1786/1990, Chapitre I: But de cette Institution, S. 6-8; Dreves 1998, S. 126.

¹³ Vgl. dazu und zum Folgenden Dreves 1998, S. 147-149; Schuber 1986, S. 332-339.

einem komplexeren Alphabetisierungsprozess eine ungleich größere Anzahl von handwerklichen oder landwirtschaftlichen Tätigkeiten erlernen und später erwerbsmäßig ausüben.

So war bereits 1788 in Berlin, damals Hauptstadt des Königreichs Preußen, eine zehn Jahre später zum Staatsinstitut erhobene Taubstummenanstalt errichtet worden, bevor dort während Haiüys Aufenthalt im Sommer 1806 die Gründung der für den deutschsprachigen Raum ersten staatlichen Blindenanstalt beschlossen und der promovierte Geograph und Gymnasiallehrer Johann August Zeune (1778-1853) zu deren Leiter berufen wurde.¹⁴ Von ihm bzw. seiner Frau wurden dort seit dem folgenden Herbst – trotz der folgeschweren preußischen Niederlage gegen die napoleonische Armee – blinde Jugendliche nicht nur in den von Haiüy erprobten Blindenhandwerken wie Korbflechten oder Bürstenmachen und in „weiblichen“ Handarbeiten unterwiesen, sondern auch mittels Relief- und ‚Stachel‘-Schriften in „Wissenschaften“ wie Mathematik, Sprachen oder Geographie sowie in Religion und der „Tonkunst“ koedukativ unterrichtet.

Nach Aufhebung der napoleonischen Besetzung Berlins reorganisierte Wilhelm von Humboldt 1809 im Zuge der preußischen Bildungsreform auch die Institute für Sinnesbehinderte quasi als Modellanstalten. Stärker als Haiüy betonte er sowohl die Unterweisung in Handwerken und somit die utilitaristische Komponente der Blindenbildung als auch deren armenpolizeiliche bzw. innenpolitische Funktion, nämlich „der Straßenbettelei der Blinden Einhalt zu thun“. Die Blindenbildung sollte sich an der für das niedere Schulsystem Preußens verbindlichen allgemeinbildenden Pädagogik Pestalozzis orientieren, während Zeunes Unterricht sich dem neuhumanistischen Bildungsideal verpflichtet sah und deshalb von den Aufsichtsbehörden wiederholt kritisiert wurde. Entsprechend ihrer Doppelfunktion wurden die Anstalten für Sinnesbehinderte im Innenministerium ressortiert, nämlich sowohl in der Polizeisektion als auch in der Sektion für Kultus und Unterricht, aus der 1816 das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten als weltweit erstes Kultusministerium hervorgehen sollte. Darüber hinaus wurde das Finanzministerium bei politischen Entscheidungen über diese Institute eingebunden.

Unter Aufsicht dieser Oberbehörden entstanden als Spezialeinrichtungen sog. Kriegsblindenanstalten, die von Vereinen getragen und durch Spenden finanziert werden sollten.¹⁵ Sie wurden zwischen 1816 und 1819 für die während der Befreiungskriege am Trachom Erblindeten in Marienwerder (Westpr.),

¹⁴ Vgl. dazu und zum Folgenden die zusammenfassenden Darstellungen: Ellger-Rüttgardt 2008, S. 72-86; Rath/Dreves 2006, S. 35-39; detailliert: Dreves 1998, S. 215-357, insbes. 236-244, 309-319.

¹⁵ Vgl. Dreves 1998, S. 363-414.

Breslau und Königsberg (Ostpr.) sowie in den weniger gut dokumentierten Einrichtungen in Münster i. W. und im Berliner Lazarett auf begrenzte Dauer geplant und sollten erstmals gezielt sowohl Funktionen der Erwachsenenbildung als auch der beruflichen Rehabilitation ausüben. Die Breslauer Einrichtung baute der blinde Lehrer Johann Georg Knie (1794-1859), Absolvent der dortigen Universität wie des Berliner Blindeninstituts, zu einer der bedeutendsten Blindenanstalten aus, die unmittelbar bis Kriegsende 1945 bestand.¹⁶ Seit Beginn des 19. Jahrhunderts hatten ‚Reformen von oben‘ sowohl in den Rheinbundstaaten als auch in Preußen gesellschaftliche Transformationsprozesse forciert, in deren Folge die Bevölkerung der Unterschichten rapide anwuchs.¹⁷ Zwar hatte diese Personengruppe in den Staaten des zwischen 1815 und den Einigungskriegen von 1863/66 bestehenden Deutschen Bundes zunächst noch im Agrarbereich wie im städtischen Gewerbe ihr Auskommen finden können. Doch mit dem in den 1830er Jahren beginnenden Pauperismus war sie von Verelendung bedroht. Den Unterschichten – und besonders den ihr angehörenden Menschen mit Behinderungen – stellte sich damit die ‚Soziale Frage‘, die in den Staaten des Deutschen Bundes erst zu Beginn der 1850er Jahre mit dem ‚Take-off‘ der Industrialisierung gelöst werden sollte. Bis dahin aber beschrieb dieser Ausdruck euphemistisch die dramatisch anwachsenden Spannungen zwischen faktischer gesellschaftlicher Ungleichheit und bürgerlichem Gleichheitsideal, das sowohl das preußische Allgemeine Landrecht von 1794 als auch der im west- und süddeutschen Raum weiterhin gültige bzw. adaptierte napoleonische Code civil oder die süddeutschen Verfassungen verhießen.

Um die infolge der Hungerkrisen der 1840er Jahre umherziehenden Bettler und Armen dem jeweils aktuellen Aufenthaltsort als ihrem „Unterstützungswohnsitz“ bzw. einem regionalen „Landarmenverband“ zuzuordnen und somit nicht länger auf das Heimatrecht eines weit entfernten Orts zu verweisen, wurde von der spätabolutistischen preußischen Staatsregierung unter König Friedrich Wilhelm IV. Ende 1842 die kommunale Armenpflege neu geordnet.¹⁸ Die sozial- und bildungspolitischen Funktionen der Blindenanstalten wurden betont, als der preußische Kultusminister – mit Hinweis auf die 1833 in Halle und 1842 in Paderborn gegründeten kleinen Privatinstitute für Blinde und einer seit Herbst 1842 im Rheinland geplanten, drei Jahre später eröffneten Einrichtung – gegenüber den Oberpräsidenten der übrigen Provinzen im Februar 1845 ausdrücklich die „Nothwendigkeit der Errichtung

¹⁶ Vgl. Benke 2006b, S. 65-69; Dreves 1998, S. 419-452, insbes. S. 419-424.

¹⁷ Wehler 1989, S. 7-24; Clark 2007, S. 521 f.

¹⁸ Zu den um die Jahreswende 1842/43 erlassenen Gesetzen über „die Aufnahme neu anziehender Personen“, „die Verpflichtung zur Armenpflege“ und „die Bestrafung der Landstreicher, Bettler und Arbeitsscheuen“ vgl. Wehler 1989, S. 294 f.

von Blindenanstalten“ feststellte.¹⁹ Denn während zu dieser Zeit in den Staaten des Deutschen Bundes insgesamt 67 Taubstummenschulen und 17 Blindenanstalten bestanden²⁰, existierten in Preußen neben der staatlichen Berliner Blindenanstalt lediglich drei nach dem Subsidiaritätsprinzip organisierte Einrichtungen: das expandierende Vereinsinstitut in Breslau sowie die genannten Privatanstalten in Halle und Paderborn. Nachdem bis 1858 in allen Provinzen Blindenanstalten errichtet worden waren, sollten nach der Reichsgründung von 1871 auch die hinzugewonnenen Provinzen über Blindenanstalten verfügen. Daher wurden bis auf die gut fundierte Schlesische Blinden-Unterrichtsanstalt alle Vereinsanstalten zu Provinzial-Blindenanstalten transformiert, d.h. jeweils der Provinzialverwaltung unterstellt und aus dem provinziellen Steueraufkommen getragen.²¹

3 Die private Hallenser Blindenanstalt 1833-1849 – Wohlfahrtsunternehmerisches Risiko und blindenpädagogische Integrationsansätze

3.1 Expansions- und Erosionsphasen

Am Beispiel der zwischen 1833 und 1849 in Halle/Saale bestehenden Blindenanstalt lassen sich neben speziellen Prozessen der Erosion wie des Scheiterns die Schwierigkeiten einer ohne adäquates Schriftsystem zu organisierenden Blindenbildung allgemein aufzeigen. Diese Entwicklung lässt sich in sechs unterschiedlich lange Phasen gliedern: Auf eine bis 1835 andauernde, von fehlenden Finanzmitteln gekennzeichnete Gründungsperiode folgte eine erste Expansionsphase. Sie endete abrupt 1839 mit dem Beginn eines Erosionsprozesses, der die Anstalt in eine existenzielle Krise führte. Statt die sich mit der Lösung dieser Krise dann bietenden Chancen zur „genügenden Consolidirung“ zu nutzen, wurde eine zweite Expansionsphase eingeleitet, die nahtlos in einen weiteren Erosionsprozess überging und schließlich zum Scheitern dieser Anstalt führte.²² Diese von zwei sich wiederholenden Expansions- und Erosionsprozessen geprägte Entwicklung wird hier chronologisch in zwei Abschnitten dargestellt, bevor mit Ostermanns Reisebericht das Scheitern dieses Privatinstituts neu bewertet wird.

¹⁹ Dieses Reskript ist z.B. in der an den Oberpräsidenten Pommerns adressierten Fassung überliefert in: Zirkularreskript des Kultusministers Eichhorn, Berlin, 2. Feb. 1845, an den Oberpräsidenten der Provinz Pommern, von Bonin. In: AP Szczecin, Naczelny Prezydent prow Pomorskiej/Oberpräsidium, Nr. 4189, S. 1-4. Hier zit. nach Dreves 1998, S. 491, Anm. 413.

²⁰ Lachmann 1843, S. VIII.

²¹ Dreves 2009, S. 182-185.

²² Zu dieser „Consolidirung“ vgl. Krause 1841, S. 10.

3.2 Blindenfürsorge und Unternehmensorganisation der Hallenser Blindenanstalt zur Zeit der Gründung, Expansion und Erosion 1833-1840

Den Blindenunterricht in Halle hatte der sich explizit als Unternehmer verstehende Theologe August Krause am 12. August 1833 mit „Erlaubniss von Seiten der Königl. Städtischen Schulinspection“ begonnen.²³ Zur Gründung einer Blindenanstalt hatte ihn sein im Alter von zwölf Jahren durch einen Unfall erblindeter Bruder Friedrich motiviert: Er hatte zwischen 1823 und 1827 die Berliner Blindenanstalt besucht, in die er dank Protektion des preußischen Innenministers ohne die übliche Wartefrist aufgenommen worden war.²⁴ Da 1834 die Provinz Sachsen, die im Kern aus den auf dem Wiener Kongress vom Königreich Sachsen an Preußen abgetretenen Gebieten bestand, bei einer Gesamtbevölkerung von annähernd 1,5 Millionen Einwohnern etwa 1.200 Blinde zählte, war dort der Bedarf nach Blindenbildung unstreitig vorhanden.²⁵ Ähnlich wie bei den damals bereits erheblich größeren Anstalten von Paris, Wien, Berlin oder Breslau bestanden also auch in Halle durchaus Chancen, aus kleinsten Anfängen heraus ein Institut aufbauen und dauerhaft führen zu können. August Krause nahm zunächst in seiner beengten Wohnung einen neunjährigen Knaben, ein zehnjähriges Mädchen und einen 14 Jahre alten „schwachsehenden, durch ärztliches Erachten bereits für blödsinnig erklärten Knaben“ auf, mietete schon im Folgejahr etwas größere Räumlichkeiten an und unterrichtete 1835 schließlich acht Zöglinge.²⁶ Doch die von ihm ohnehin schon knapp kalkulierten Kosten von jährlich 48 Reichstälern (im Folgenden: Rt.) pro Zögling wurden weder durch Kostgelder noch anderweitig abgedeckt.²⁷ Um seinen Lebensunterhalt wie die Existenz des Instituts zu sichern, war August Krause auf seine Einnahmen als Hilfsprediger und Lehrer am Königlichen Irren-Heil-Institut zu Halle ebenso angewiesen wie auf Erlöse aus verkauften Blindenwaren, während der Blindenunterricht oftmals unentgeltlich von seinem Bruder, aber auch von Kollegen übernommen wurde.²⁸

Didaktisch und methodisch orientierte sich der Unterricht in Halle bereits zu diesem Zeitpunkt offenbar weniger am Muster der unter Zeunes Leitung neuhumanistisch ausgerichteten Berliner Blindenanstalt als vielmehr an den pragmatischeren Wiener und Breslauer Modellen von Johann Wilhelm Klein

²³ Zu Krauses Selbstverständnis als Unternehmer vgl. Krause 1841, S. 5, 21-23.

²⁴ Vgl. Motte Fouqué 1838/1841, S. 38 f.; Knie 1837, S. 231.

²⁵ Vgl. Dreves 1998, S. 455, Anm. 199.

²⁶ Vgl. Motte Fouqué 1838/1841, S. 39-41; Krause 1841, S. 48, 126.

²⁷ Einen „Stiftungsplatz“ veranschlagte Krause mit einem zu vier Prozent verzinsten Kapital in Höhe von 1.200 Rt., also 48 Rt. p.a. Vgl. Krause 1841, S. 17.

²⁸ Vgl. Krause 1841, S. 70.

und Johann Georg Knie.²⁹ Dementsprechend betonte August Krause das „richtige Verhältniss der Unterrichts-, Musik-, Handarbeits-, Uebungs- und Erholungsstunden“.³⁰ Nach dem dreiklassigen „Unterrichts- und Beschäftigungsplan in den gewöhnlichen 6 Wochentagen“ von 1841, der quasi Krauses Blindenbildungskonzept quantifizierte, reduzierten sich von der ersten zur dritten Klasse „Spiel-, Ess-, Erholungs-, Erbauungs- und freie Übungsstunden“ von 60 auf 26-34 und die „Schlafstunden“ von 60 auf 48. Hingegen stiegen von der ersten zur zweiten Klasse die „Schulstunden“ von 9 auf 24 an, entfielen jedoch in der dritten Klasse, während an „Musikstunden“ in den Klassen 1-3 zunächst 3, dann 6-10 und schließlich 2-10 vorgesehen waren. Der Schwerpunkt lag jedoch auf den „Handarbeitsstunden“, die von 12 über 12-16 auf schließlich 60 in der dritten Klasse anstiegen. Zu diesen Handarbeiten zählten 1835 das Stricken von Strümpfen, Netzen und Geldbeuteln, das Strohflechten zum „Verfertigen von Decken und Matten“, „das Beziehen der Stühle und Fußbänkchen mit Rohr“, später auch das Korbmacherhandwerk.³¹ In den „Schulstunden“ der zweiten Klasse lag der Schwerpunkt mit je vier Stunden auf den Fächern „Religion“ und „Deutsche Sprache nebst Lautiren, Buchstabiren, Lesen und Sprachübungen“.³² Als weitere Fächer wurden zudem mit jeweils zwei Stunden „Biblische und Kirchengeschichte“, „Verstandesübungen“ sowie „Formlehre“ unterrichtet. Außerdem wurden jeweils zweistündig „Geographie“, „Welt- und Vaterlandsgeschichte“ sowie „Naturkunde und allgemein nützliche Kenntnisse“ gelehrt. Da „Schreiben und Drucken“ lediglich einstündig und „Lesen“ nur im vierstündigen Deutschunterricht vorgesehen war, dürften die Zöglinge dieser Einrichtung bestenfalls rudimentär alphabetisiert worden sein.

Anlässlich der ersten, von der Schulbehörde abgenommenen öffentlichen Prüfung im Januar 1834 hatte August Krause als Zweck dieser Anstalt bezeichnet, „Blinde und Schwache durch Unterricht, Beschäftigung und Zucht zu ihrem geistigen und leiblichen Wohle zu erziehen“.³³ Wie sehr diese Anstalt von ihm quasi im Alleingang begründet worden war, zeigte sich, als bei dieser Prüfung außer den unmittelbar Beteiligten lediglich der mit Zeune befreundete und mit dessen Schüler Friedrich Krause bekannte Schriftsteller Friedrich Baron de la Motte Fouqué (1777-1843) zugegen war. Dieser vor allem dank seiner romantischen Erzählung „Undine“ noch heute namhafte Autor hatte sich von 1833 bis 1841 in Halle niedergelassen und unterstützte

²⁹ Krause bezog sich 1841 explizit auf Veröffentlichungen von Klein 1819 und Klein 1837 sowie Knie 1839. Vgl. Krause 1841, S. 21 f., 27-32, insbes. 29 f.

³⁰ Vgl. dazu und zum Folgenden ebd. S. 123.

³¹ Vgl. Knie 1837, S. 232; Krause 1841, S. 40.

³² Vgl. Krause 1841, S. 123.

³³ Ebd., S. 43.

die Anstalt ideell wie finanziell. Außerdem wurden die Zöglinge von der chirurgisch-äugenärztlichen Klinik in Halle unentgeltlich medizinisch versorgt.³⁴

Als im August 1835 Johann Georg Knie gegen Ende seiner (Blinden-) „Pädagogischen Reise durch Deutschland“ in Halle Station machte und gewahrt wurde, dass die dortige Anstalt als Ergebnis einer drei Monate zuvor durchgeführten zweiten Prüfung nun staatliche Subventionen in Höhe von jährlich 200 Rt. zwischen Juli 1835 und 1838 erhalten sollte, seit ihrer Gründung 1832 aber insgesamt nur 42 Rt. eingenommen hatte, stellte er unmissverständlich fest: „hier muss noch mehr geschehen“.³⁵ Den auf seine Initiative hin von Motte Fouqué versammelten neun Hallenser Honoratioren erläuterte Knie, wie der in Breslau 1817 begründete Verein „durch Ansprache an das Publicum und fortgesetzte Sammlung milder Beiträge nicht nur die Unterhaltung der Anstalt durch 17 Jahre, sondern auch die Ansammlung eines Capitalvermögens von 30.000 Rthln. erzielt“ habe. Um „Ähnliches auf ähnliche Weise auch in der Provinz Sachsen für ihre Halle'sche Blindenanstalt zu bewirken“, schien Knie der Ort, an dem „August Hermann Franke's herrliche Stiftungen vor den Augen Aller als ermahnendes und bestätigendes Denkmal stehen“, besonders geeignet zu sein.³⁶ Knie konnte daher den Anwesenden einen Entwurf zu den schließlich 1837 amtlich genehmigten Vereinsstatuten diktieren.³⁷

Zu den Vereinsgründern gehörten zwar auch die Vorsteher einer schon seit 20 Jahren bestehenden Stiftung, die Blinde aus einem Fondsvermögen von 10.500 Rt. „mit Summen von 25-50 Rtn. jährlich unterstützte“, doch wurde weder von dem 1835 begründeten „Verein zur Förderung des Blindenunterrichts im Regierungsbezirk Merseburg“ noch dem im folgenden Jahr eingerichteten „Frauen-Verein für Blinde“ ein dem Breslauer Institut auch nur annähernd vergleichbarer Kapitalfonds gebildet.³⁸ Dennoch wollte der Förderverein für „weiteres Fortkommen“ der ausgebildeten Zöglinge sorgen. Nachdem beide Vereine fusioniert worden waren, entzündete sich bei der Verwaltung eines Legats „durch das in den Statuten unbestimmt gelassene Verhältniss des Vereins und seines Vorstandes zum Institute und seinem Vorsteher“ ein schließlich gerichtlich ausgetragener Kompetenzstreit.³⁹

In dieser Situation bot August Krause der zuständigen Bezirksregierung in Merseburg die Übernahme des Blindeninstituts bzw. die Erhebung zu einer

³⁴ Vgl. ebd., S. 56 f., 72 f.

³⁵ Hier zit. nach Krause 1841, S. 50. Vgl. dazu und zum Folgenden auch: Knie 1837, S. 230-234; Dreves 1998, S. 454 f.

³⁶ Vgl. Knie 1837, S. 233.

³⁷ Vgl. Krause 1841, S. 51, 53 f.; Dreves 1998, S. 455.

³⁸ Vgl. Krause 1841, S. 50-53; Dreves 1998, S. 455.

³⁹ Vgl. und zum Folgenden Krause 1841, S. 54-57.

Provinzialanstalt an – also zu einer von der Provinz zu finanzierenden und vom ständischen Provinzialsächsischen Landtag zu verwaltenden Einrichtung. Doch teilte die Bezirksregierung lediglich mit, dass zur Bewilligung dieser Anträge keine Mittel vorhanden seien. Daraufhin löste sich im Oktober 1839 der Verein auf, so dass nunmehr „die Fortführung der Anstalt ihrem Gründer und Vorsteher allein, und die Aufsicht darüber der Königlichen Regierung“, also der Merseburger Bezirksregierung, überlassen wurden. Tatsächlich aber war mit der Auflösung des Unterstützungsvereins die weitere Finanzierung der Anstalt in Frage gestellt, also ein Erosionsprozess eingeleitet worden.

Nachdem die Bezirksregierung kurz zuvor die Verlängerung der staatlichen Subventionszahlungen in Höhe von 200 Rt. p.a. für weitere drei Jahre bis 1841 befürwortet hatte, übernahm sie nun die ihr zugedachte Aufsichtsfunktion und bestimmte, ihr die Jahresabschlüsse vorzulegen und ein aus Legaten resultierendes Vermögen von lediglich 600 Rt. vom Magistrat der Stadt Halle verwalten zu lassen. Außerdem sicherten Vereinsmitglieder wie auch der Direktor des augenärztlichen und chirurgischen Universitätsklinikums zu, „auch ferner für das Blinden-Institut wohlwollendst mitzuwirken“. Immerhin waren von den neun in der Anstalt 1839 befindlichen Zöglingen fünf zu verpflegen, während vier „blos unterrichtet und beschäftigt“ wurden.⁴⁰

Eine Spendensammlung zur Bewältigung der Krise, von August Krause angeregt und nach Aufforderung der Bezirksregierung Merseburg von den Städten und Gemeinden im Frühjahr 1840 durchgeführt, erbrachte den relativ hohen Betrag von über 1.145 Rt.⁴¹ Außerdem wurde der Blindenanstalt nunmehr Portofreiheit gewährt. Vor allem aber konstituierte sich im Zusammenhang mit der Spendensammlung erneut ein Frauen-Verein zur Unterstützung der Blindenanstalt, während kleinere Einnahmen aus dem Konzert eines blinden Flötenvirtuosen sowie aus Krauses Edition von Predigttexten anlässlich des Todes von König Friedrich Wilhelm III. flossen. Somit schien nicht nur der Bestand der Blindenanstalt zumindest für die Jahre 1840/1841 finanziell gesichert. Vielmehr bot sich nun die Möglichkeit, mit Hilfe des neuen Vereins der Anstalt eine breitere Fundierung in der Öffentlichkeit zu verschaffen und zugleich auf die Bildung eines der Breslauer Anstalt annähernd vergleichbaren Fondsvermögens hinzuwirken.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 74.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 58 f., [Anhang 2] S. 3.

3.3 Blindenfürsorge und Unternehmensorganisation der Hallenser Blindenanstalt zwischen verpasster Konsolidierung und der Auflösung 1840-1849

Doch die Chance zu einer „genügenden Consolidirung“ nutzte August Krause nicht.⁴² Stattdessen trat er gleichsam die Flucht nach vorn an, indem er im Oktober 1840 sieben neue Zöglinge aufnahm, so dass sich deren Zahl auf 16 erhöhte, von denen nun 12 zu verpflegen waren. Doch da die Kapazität der bisherigen angemieteten Räumlichkeiten nicht mehr ausreichte, kaufte er Mitte Juni 1841 auf eigene Rechnung, zwar auf Kredit, aber mit ausdrücklicher Genehmigung der Bezirksregierung, für das Blindeninstitut ein Gebäude mit Garten zu 6.500 Rt. und bezog das neue Lokal Ende September 1841.⁴³ Bei dieser „Acquisition“ hoffte er „im kühnen Vertrauen“ auf ein Gnadengeschenk des ein Jahr zuvor inthronisierten Königs Friedrich Wilhelm IV.⁴⁴ Nachdem der in Magdeburg residierende, sich aber zumeist in Berlin aufhaltende Oberpräsident der Provinz Sachsen, Eduard Heinrich Flottwell (1786-1865), im Januar 1842 die Blindenanstalt sogar persönlich besichtigt hatte, wurde Krause das eingegangene Risiko aber nicht gelohnt. Mit Kabinettsorder vom 31. Mai 1842 wurde Krause ein Gnadengeschenk von lediglich 2.500 Rt. sowie ein jährlicher Zuschuss in der bei anderen Anstalten üblichen Höhe von 360 Rt. für sechs Freistellen, jedoch jeweils nur unter der Bedingung gewährt, „daß ein Verein für unser Blinden-Institut zusammentrete“ und zudem das erworbene Grundstück übernehme.⁴⁵ Daraufhin wurde zwei Monate später auf Initiative Flottwells von hohen Kommunalbeamten ein „Vorläufiges Curatorium des Blinden-Instituts“ gegründet, dem Krause den Besitz-Titel über das erworbene Objekt aushändigte.

Das sodann zwischen dem Vorläufigen Kuratorium und Krause ausgehandelte und vom Oberpräsidenten im November 1842 genehmigte Statut überließ dem Gründer als Direktor lediglich „die freie und selbständige innere Verwaltung des Instituts“, während die „vorstehende, vertretende, verwaltende und kontrollierende Corporation“, also das Vorläufige Kuratorium, nun für den „Bestand des (...) von Sr. Majestät dem Könige zum Theil dotirten Blinden-Instituts nach Kräften zu wirken“ hatte. Obgleich die Hallenser Blindenanstalt somit de facto unter öffentlicher Kontrolle stand, wurde das Haushaltsjahr 1842 mit einem Defizit von 902 Rt. abgeschlossen. Denn Krause hatte die Anzahl der Zöglinge von 16 auf 25 erneut gesteigert, ohne den da-

⁴² Siehe hier oben Anm. 22.

⁴³ Vgl. dazu und zum Folgenden Krause 1841, S. 66-71; Krause 1843, S. 11.

⁴⁴ Vgl. ebd.; ferner Dreves 1998, S. 457.

⁴⁵ Vgl. dazu und zum Folgenden Krause 1843, S. 13-16. Zu der von Kultusminister Eichhorn, Innenminister Rochow und Finanzminister Bodelschwingh unterzeichneten Kabinettsorder vgl. Dreves 1998, S. 457-459.

mit verbundenen Mehraufwand kostendeckend finanzieren zu können. Zwar trug der Oberpräsident dem Provinzialsächsischen Landtag den Vorschlag des Vorläufigen Kuratoriums vor, fortan die Kosten der Blindenanstalt – ohne die Aufwendungen für die Beköstigung – in Höhe von über 3.205 Rt. aus dem Steueraufkommen zu finanzieren und die jährlich geleisteten Zuschüsse für die Taubstummenanstalten von 4.000 Rt auf 2.600 Rt. zu reduzieren. Doch wie alle preußischen Ständeversammlungen war auch der Provinzialsächsische Landtag bis 1848 stärker an staatspolitischer Mitsprache interessiert als geneigt, „Wohlfahrtseinrichtungen als Selbstverwaltungsaufgaben zu übernehmen“.⁴⁶ Daher beschloss der Landtag lediglich, die eingesparte Summe von 1.400 Rt. ab 1843 der Blindenanstalt zukommen zu lassen. Während das Defizit des Jahres 1842 durch ein neuerliches königliches Gnadengeschenk ausgeglichen werden musste, ließen sich die Etats der Blindenanstalt von 1843 bis 1846 nur durch Zuschüsse der provinziälsächsischen Kreise und weitere Spendensammlungen ausgleichen. Nachdem bei mittlerweile 28 Zöglingen die beiden folgenden Haushaltsjahre der Blindenanstalt erneut mit Verlusten abgeschlossen worden waren, wurde 1849 eine königliche „Beihilfe“ von 1.500 Rt. angewiesen und zugleich der „gesamte Zustand der Blindenanstalt“ durch die Merseburger Regierung untersucht. Nachdem dabei „höchst beklagenswerthe und unerfreuliche“ Verhältnisse festgestellt wurden, erhielt das Vorläufige Kuratorium den Auftrag, die Blindenanstalt zum Jahresende 1849 aufzulösen. Wo die Zöglinge und die Brüder Krause nach der dann erfolgten Schließung verblieben sind, ist nicht überliefert.

Für das Scheitern der Anstalt machte die Merseburger Bezirksregierung August Krause allein verantwortlich, obgleich sie nicht nur spätestens seit 1840 über die Vorgänge in der Blindenanstalt bestens informiert war, sondern intern schon 1846 festgestellt hatte, dass Krause die „Ungunst der Verhältnisse“ verursache.⁴⁷ Vor allem wurde kritisiert, dass er sich für seine Tätigkeit als Geistlicher des „Irreninstituts“ engagiert habe, „ohne die Direction der Blinden-Anstalt abzugeben“. Dabei wurde allerdings nicht berücksichtigt, dass Krause auf das damit verbundene Einkommen zur Sicherung seines Lebensunterhalts offenbar weiterhin angewiesen blieb. Widersprüchlich ist zudem, dass sich die Schulbehörde zwar um Krauses „definitive Anstellung“ als Geistlicher des Irreninstituts bemüht hatte, während das Königliche Konsistorium in dieser Hinsicht Bedenken geltend machte und auch im Vorläufigen Kuratorium Krauses persönliche Integrität und fachliche Qualifikation angezweifelt wurden. Diese kritischen Äußerungen sind allerdings durch

⁴⁶ Vgl. Clark 2007, S. 470 f.; Horion 1925, S. 12 f., 18 f.

⁴⁷ Vgl. dazu und zum Folgenden Dreves 1998, S. 463 f.

Ostermanns Reisebericht relativiert worden, so dass sie sich erst in dessen Kontext abschließend interpretieren lassen.

4 „Mit wenigen Mitteln leistet man hier Treffliches“ – Zu Ludwig Ostermanns Beurteilung der Blindenanstalt Halle 1847

Gegenüber der dargestellten amtlichen wie halbamtlichen Kritik hatte der Blindenlehrer Dr. Ludwig Ostermann in seinem Bericht für die Kommission der Königlich Hannoverschen Blinden-Anstalt zur Hallenser Anstalt noch 1847 lapidar vermerkt: „Mit wenigen Mitteln leistet man hier Treffliches.“⁴⁸ Diese Einschätzung ist nicht nur bemerkenswert, weil Ostermann auf seiner Reise führende mitteleuropäische Blindeninstitute in Dresden, Prag, Wien, Breslau und Berlin besuchte, sondern weil sich dieses Urteil ausdrücklich auf den damals wie heute besonders interessierenden „Zustand der Blinden nach der Entlassung aus den Instituten“ bezog. Während er sich dem „gänzlichen Schweigen der meisten Blindeninstitutsdirektoren über den Zustand der entlassenen Blinden“ gegenüber sah, habe ihm August Krause versichert, dass „nur vier von den bisher Entlassenen“ nun „Straßenbettler und sittenlose Menschen“ seien. Ostermanns folgende Feststellung ist in der Faksimile-Ausgabe unterstrichen: „Dieses ist das günstigste Resultat, was ich auf meiner Reise erhalten habe.“ Zwar seien „unter den entlassenen Zöglingen nur ein Viertel tüchtige und brauchbare Menschen geworden“, doch konnten die „übrigen drei Viertel“ zumindest „von ihren Familien und den Gemeinden erhalten“ werden oder „sich teilweise“ immerhin „helfen“. Bedauerlicherweise wurden diese Angaben nicht näher quantifiziert, doch dürften – unter Berücksichtigung der damals relativ geringen Lebenserwartung – von den Absolventen dieser Anstalt im Jahre 1847 noch mehr als 30 gelebt haben. Dieses seinerzeit sehr positive Ergebnis führte Ostermann auf die Organisationsform der Fürsorge wie der Ausbildung zurück. Denn die Anstalt war „keine ganz geschlossene“, vielmehr wurden die Zöglinge „ganz oder teilweise in eine Familie zur Ausbildung oder Lehre“ geschickt. Dort lernten sie „mancherlei, womit der Blinde sich beschäftigen“ konnte, d.h. es wurde „nicht ein festes Handwerk“ gewählt. Mit diesem integrativen Konzept sollte den Zöglingen „das Ungemach des Lebens“ nicht vorenthalten, sondern „eine tüchtige formelle Bildung durch Anschauung“ vermittelt werden.

Diese Einschätzung fand Ostermann in Gesprächen bestätigt, die er in Halle mit Absolventen dieser Einrichtung führte und dokumentierte.⁴⁹ So habe ein

⁴⁸ Vgl. dazu und zum Folgenden Ostermann 1848/2000, § 7, S. 8 f.

⁴⁹ Vgl. dazu und zum Folgenden ebd. § 22, S. 26 f.

„H. Graef; Bürger in Halle“, der zwischen seinem 13. und 19. Lebensjahr die Anstalt besucht hatte, ausdrücklich erklärt, dass er betteln müsse, wenn er seine Tätigkeiten auf nur eine einzige „Handbeschäftigung“ beschränke. Seinen auf wöchentlich drei Taler bezifferten Verdienst erwarb er sich demnach durch das Stimmen von Instrumenten, die Anfertigung von Rohrstühlen oder Dreschflegeln, die Herstellung von Heften und Hacken sowie das Aufspielen zum Tanz mit den „Stadtmusicii“. Eine „Joh. Koppe“, die vier Jahre zuvor aus dem Institut entlassen worden war, lebte in einer Wohnung, für deren Mietzahlung sich Halles Magistrat verbürgt hatte, und verfertigte dort aus Stroh Abtreter, Decken, Taschen und für Spielzeughändler Puppenbälge und verrichtete jede Hausarbeit selbstständig. Von diesem Verdienst konnte sie sich und ihre Mutter ernähren.

Überdies hielt Ostermann zur „Blindenerziehung“ fest, in Halle „viel Lust und Freundlichkeit“ vorgefunden zu haben.⁵⁰ Zwar monierte er, dass ihn der Religionsunterricht nicht befriedigt habe, zumal biblische Geschichten dort als „veraltet“ betrachtet worden seien.⁵¹ Doch bei Unterrichtshospitationen in „Tastübungen, Form- und Raumlehre“ sei „hier mehr zu finden“ gewesen „als in irgendeinem Institut, und man leistet in diesen Disziplinen ganz Vortreffliches“. Ähnlich positiv wurden Anschaulichkeit und Lebendigkeit des Rechenunterrichts dargestellt.

Somit aber dürften die vom Vorläufigen Kuratorium wie von der Bezirksregierung angeführten didaktischen und methodischen Mängel bzw. die gleichfalls kritisierte Unterrichtsorganisation ebenso wie die fehlenden Qualifikationen der Lehrer sich jeweils lediglich als Vorwand erweisen, um Krause persönlich zu desavouieren, dessen Direktorat der Blindenanstalt zu diskreditieren und mithin die Auflösung der Anstalt vorzubereiten. Für deren Schließung stellte die von Ostermann im Abschnitt zur „Verfassung der Blindenanstalt zu Halle“ zwar ausgewiesene, aber nicht kommentierte chronische Unterkapitalisierung der Einrichtung allerdings ein stichhaltiges Argument dar.⁵² Denn das „Stiftungskapital“ in Höhe von 9.000 Rt. und der „Institutsfond“ von 8.000 Rt. standen ebenso wenig in Relation zu den gesamten Kosten der Hallenser Blindenbildung wie zu dem mit über 42.562 Rt. ausgewiesenen Vermögen der Breslauer Blindenanstalt oder deren aufgelisteten laufenden Einnahmen und Ausgaben.

Offenbar waren die persönlichen Vorbehalte der Magdeburger wie Merseburger Aufsichtsbehörden gegenüber August Krause 1849 so groß, dass eine weitere Kooperation ausgeschlossen werden sollte. Daher kam auch die von Krause bereits 1838 vorgeschlagene Transformation der Privatanstalt in ein

⁵⁰ Vgl. ebd. § 14, S. 20.

⁵¹ Vgl. dazu und zum Folgenden ebd. § 15, S. 20, § 22, S. 26 f.

⁵² Vgl. dazu und zum Folgenden ebd. § 28, S. 59, § 32, S. 71 f.

Provinzialinstitut nicht in Betracht, obgleich sogar das gegenrevolutionäre preußische Staatsministerium sich für den Erhalt der Blindenbildung in der Provinz Sachsen bis zuletzt einsetzte.⁵³ Hingegen dürfte dort ein Neuanfang bereits angedacht worden sein, nachdem in Soest im März 1847 eine evangelische Provinzialblindenanstalt den Unterricht aufgenommen hatte und im Dezember desselben Jahres die Paderborner Privatanstalt in ein katholisches Provinzialinstitut transformiert worden war.⁵⁴ Denn bereits 1851 sollten sich die in Magdeburg tagenden Provinzialstände für die Errichtung einer Provinzialblindenanstalt aussprechen. Nachdem 1856 bereits ein Fonds von über 40.800 Rt. angesammelt worden war, konnte schließlich am 1. Februar 1858 die Provinzial-Blindenanstalt in Barby eröffnet werden.⁵⁵

Zu resümieren bleibt, dass August Krause offenbar weder in der Lage war, sein Privatinstitut mit den Interessen der ihm zumindest anfangs wohlwollend gegenüberstehenden Aufsichtsbeamten und Honoratioren nachhaltig zu verknüpfen, noch sich bereit zeigte, seine risikoreiche, auf Wachstum ausgerichtete Unternehmensführung zugunsten eines finanziellen Konsolidierungskurses aufzugeben. Offenbar nahm er an, die Existenz seines Instituts nur durch fortschreitendes Wachstum sichern zu können. Doch gerade das mit dieser expansiven Unternehmensführung untrennbar verknüpfte Finanzgebaren, das die Unterkapitalisierung des Instituts nicht nur fortschrieb, sondern immer wieder gezielt verschärfte, dürfte seine Integrität für die lediglich mit kameeralistischer Finanzverwaltung vertrauten Beamten der Aufsichtsbehörden wie des Vorläufigen Kuratoriums nachhaltig in Frage gestellt haben.

Mit der Schließung der Blindenanstalt Halle Ende 1849 sollte nicht nur die Blindenbildung in der Provinz Sachsen für über acht Jahre aufgegeben werden, so dass dort bedürftige blinde Menschen wie vor 1833 primär auf die örtliche Armenfürsorge angewiesen waren. Vielmehr ging zugleich Krauses Ansatz einer dezidiert integrativen Konzeption der Blindenanstaltsfürsorge dauerhaft unter. Nachdem bereits in den 1830er Jahren die pädagogische ‚Verallgemeinerung‘ gescheitert war, bot somit die Blindenfürsorge Mitte des 19. Jahrhunderts keine Alternative mehr zur Segregation an. Offen bleibt, ob dieser Effekt von den Aufsichtsbehörden angestrebt wurde.

⁵³ Vgl. Dreves 1998, S. 462 f.

⁵⁴ Konfessionell differenzierte Blindenfürsorgeinstitute wurden innerhalb Preußens erstmals 1847 in Westfalen etabliert. Vgl. Dreves 2009, S. 177.

⁵⁵ Vgl. Bauer 1913, S. 91-93.

5 Segregation ohne Alternative. Zum Ausbau öffentlicher Blindenfürsorge im deutschsprachigen Raum während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Eine der wichtigsten Lehren, welche die Organisatoren damaliger Blindenfürsorge aus dem Scheitern der Blindenanstalt Halle zogen, nämlich die Beachtung einer ausreichenden Kapitalausstattung, war schon bei der Errichtung der Provinzialblindenanstalt in Barby befolgt worden und wurde offenbar lange Zeit tradiert. Denn die Auflösung der privaten Hallenser Anstalt infolge Unterkapitalisierung bzw. – wie es z.B. 1913 hieß – „wegen vielfacher Mängel in ihrer inneren Organisation“⁵⁶ blieb in der Blindenfürsorge des 19. Jahrhunderts ein singuläres Ereignis.

Hingegen bestand das die Blindenbildung seit ihren Anfängen begleitende und zugleich gravierendste Problem zunächst fort: das Fehlen eines blindengerechten Schriftsystems. Das „zähe Festhalten“ an Relief- und „Stachel“-Schriften verhinderte die Einführung der Braille-Schrift im deutschsprachigen Raum.⁵⁷ Zugleich wirkte sich in den Staaten des Deutschen Bundes der Take-off der Industrialisierung auf die Situation behinderter Menschen negativ aus.⁵⁸ Zwar konnte der Pauperismus mit dem Take-off der Anfang der 1850er Jahre von der Stahl- und Textilproduktion getragenen Industrialisierung so erfolgreich überwunden werden, dass sogar die erste Weltwirtschaftskrise von 1857/1859 sich kaum auf diese langanhaltende erste Konjunkturphase Mitteleuropas auswirkte. Doch zugleich vermochten die in Klein- und Kleinstbetrieben arbeitenden Handwerker, insbesondere aber handwerklich tätige Menschen mit Sehbeeinträchtigungen keine Waren mehr herzustellen, die mit industriell gefertigten Serienprodukten konkurrieren konnten. In dem Maße, wie der Industrialisierungsprozess fortschritt, verschlechterten sich sowohl ihre Beschäftigungsmöglichkeiten wie ihre mit der Beschäftigung damals untrennbar verknüpften Chancen auf gesellschaftliche Integration. Folglich hatte der Leiter der Königlichen Blindenanstalt in Berlin schon 1858 in einer von der Schulbehörde angeforderten Denkschrift feststellen müssen, dass nun sogar die Absolventen dieser staatlichen Einrichtung „leider zum größten Theile Bettler geworden“ seien.⁵⁹ Andererseits büßten die Blindenanstalten in dem Maße ihre Bildungsfunktionen ein, wie ihr Fürsorgeaspekt und damit die Segregation blinder Menschen an Bedeutung gewannen.

⁵⁶ Ebd. S. 91.

⁵⁷ Vgl. Rath 1985, S. 29 f.

⁵⁸ Vgl. dazu und zum Folgenden Wehler 1989, S. 91-105, 552-610, 907-965.

⁵⁹ Zu der von der Schulbehörde angeforderten Denkschrift vgl. Dreves 1998, S. 539-544.

Vor diesem Hintergrund propagierte 1867 Matthias Pablasek (1810-1883), Direktor des k.k. Wiener Blindenbildungsinstituts und damit der größten Blindenanstalt im deutschsprachigen Raum, eine auf Selbstständigkeit wie Erwerbstätigkeit zielende „Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe“ zwar einprägsam, aber höchst missverständlich.⁶⁰ Einige seiner Kollegen glaubten daher – nicht zuletzt unter dem im Fin de siècle stetig wachsenden Einfluss sozialdarwinistischer Ideologeme – sich legitimiert, aus diesem Kompendium ein allumfassendes Segregationskonzept ableiten und schließlich ein geschlossenes, nahezu totalitäres Anstaltssystem der Blindenfürsorge installieren und durchsetzen zu können. Folglich wurde z.B. in Preußen wie in Österreich das Anstaltssystem für immer mehr Altersgruppen blinder Menschen ausgebaut und deren Segregation durchgesetzt. Pablaseks lebenslanges Fürsorgemodell spiegelte diese Politik nicht nur wider, sondern verstärkte sie zugleich. Dementsprechend schien ihm „die einzige sichere Weise, um Blinde eine Profession zu lehren“, die zu sein, „sie Werkstätten frequentieren zu lassen, die mit besonderer Rücksicht auf ihren Bedarf eingerichtet sind, und solche findet man nur in Blindenanstalten“.⁶¹ Damit aber wurden zugleich die von Ostermann am Beispiel der Hallenser Blindenanstalt herausgestellten Chancen, außerhalb der Anstalt und somit integrativ verschiedene Tätigkeiten zu erlernen, um sie später selbstständig erwerbsmäßig auszuüben, ebenso in ihr Gegenteil verkehrt wie die vom altersweisen ‚Blindenvater‘ Johann Wilhelm Klein befürwortete familiäre bzw. wohnortnahe und mithin integrative Blindenbildung.⁶² Denn nachdem die pädagogische ‚Verallgemeinerung‘ ebenso wie Krauses Ansatz einer dezidiert integrativen Konzeption der Blindenanstaltsfürsorge – obgleich aus unterschiedlichen Gründen – gescheitert waren, konnten oder wollten die in den Staaten des Deutschen Bundes zuständigen Behörden, Körperschaften, aber auch Pädagogen während der Industrialisierungsepoche sowohl wegen des ungelösten Alphabetisierungsproblems als auch wegen der nicht mehr konkurrenzfähigen Blindenprodukte keine Alternativen zur Segregation blinder Menschen, also zur Blindenfürsorge durch Blindenbildung in Blindenanstalten, erkennen oder entwickeln.

Doch mit diesem Ausbau der Blindenfürsorgeeinrichtungen organisierten sich bereits während der 1870er Jahre blinde Persönlichkeiten in Vereinen, Genossenschaften und Selbsthilfverbänden und kritisierten das segregative

⁶⁰ Selbstständigkeit sollte durch „intellektuelle“, „musikalische“ und „gewerbliche Bildung“ erzielt werden. Vgl. Pablasek 1867, S. 49-52. – Die „Bevormundung und der ideologische Druck“ aus der „Vereinigung von Erziehung und Fürsorge“ wurden hingegen hervorgehoben von Pielasch/Jaedicke 1971, S. 33-36. Vgl. auch Dreves 1998, S. 24.

⁶¹ Gesperrt gedruckt bei Pablasek 1867, S. 76.

⁶² Vgl. Degenhardt/Rath 2009, S. 13; Ostermann 1848/2009, S. 22 f.

Anstaltswesen.⁶³ Da andererseits Blindenlehrer auf den seit 1873 in etwa dreijährigem Turnus abgehaltenen Kongressen sowie in der 1881 gegründeten Fachzeitschrift „Der Blindenfreund“ die Braille-Schrift propagierten und im Unterricht der Blindenanstalten schließlich durchsetzen konnten,⁶⁴ wurden Menschen mit Sehbeeinträchtigungen seit den 1880er Jahren endlich mit einem adäquaten Lese- bzw. Schreibsystem alphabetisiert und damit die Hauptursache für die Krise der Blindenfürsorge überwunden. Denn blinde Menschen verfügten nun über ein Hilfsmittel, das ihnen die Kommunikation wie das Erlernen komplexer Zusammenhänge haptisch und auf diesem Wege schließlich auch kognitiv erleichterte. Diese Entwicklung ermöglichte ihnen im Zeitalter der Hochindustrialisierung neue Berufsfelder zu erschließen. Denn nun eröffneten ihnen die – im Vergleich zur Stahl- und Textilindustrie – ‚neuen‘ Branchen der Elektro-, Chemie- und Maschinenbauindustrie durch bürotechnische Innovationen wie Schreibmaschine, Telefon, Telegraf und schließlich Fernschreiber Büroberufe, die ebenso wie der aus Japan nun übernommene Gesundheitsberuf „Masseur“ erstmals auch von Menschen mit Sehbeeinträchtigungen ausgeübt werden konnten.⁶⁵

Nachdem wenige Jahre zuvor die Blindenpädagogik am Alphabetisierungsproblem fast gescheitert wäre, nutzte sie nun nach Überwindung der Krise die angebotenen technischen Innovationen für den Blindenunterricht. Menschen mit Sehbeeinträchtigungen waren daher um 1900 in der Lage, blindengerechte Kommunikationsmittel anzuwenden, zukunftssichernde Berufe zu erlernen und sich nicht länger auf die herkömmlichen schriftfernen Blindenhandwerke zu beschränken. Erst im Zuge dieser Modernisierungen wurde die 1873 zunächst im Königreich Sachsen, dann in weiteren Bundesstaaten eingeführte Schulpflicht auch in Preußen zum 1. April 1912 für blinde Kinder ebenso gesetzlich obligatorisch wie zugleich für „taubstumme“.⁶⁶

Mit der Schulpflicht erhielten Menschen mit Sinnesbehinderungen das Recht auf Bildung zugesprochen. Für sie war damit eine Prämisse für die Emanzipation und gesellschaftliche Reintegration erfüllt. Speziell für Menschen mit Sehbeeinträchtigung waren zwar schon zuvor mit der Alphabetisierung durch die Braille-Schrift und mit den von den neuen Branchen gebotenen Berufschancen die Voraussetzungen entfallen, unter denen die segregative Blindenfürsorge – nach dem Scheitern sowohl der Verallgemeinerungsbewegung als auch der Hallenser Blindenanstalt samt ihrem integrativen Bildungskonzept – durchgesetzt worden war. Obgleich seither durchaus wieder Alternativen zur segregativen Blindenfürsorge realisierbar waren, sollten sich Formen segre-

⁶³ Vgl. Demmel 2006, S. 73 f.

⁶⁴ Vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 187 f.

⁶⁵ Vgl. dazu und zum Folgenden Mecker 1893, S. 144; Moldenhawer 1897, S. 81-83.

⁶⁶ Vgl. Glattfelder 1912, S. 36-71; Rath 1985, S. 24.

gativer Anstaltsfürsorge für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen im deutschsprachigen Raum bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus erhalten.

Literatur

- Bauer, Rudolf (1913): Das Blindenwesen in der Provinz Sachsen. In: Immanuel Matthies (Hg.): Deutsche Blindenanstalten in Wort und Bild. Halle a. S., S. 91-100.
- Benke, Uwe (2006a): Die Schrift der Blinden. Entstehung, Entwicklung, Zukunft. In: Drave, Wolfgang/Mehls, Hartmut (Hg.): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland (1806-2006). Würzburg, S. 51-63.
- Benke, Uwe (2006b): Johann Georg Knie (1794-1859). In: Drave, Wolfgang/Mehls, Hartmut (Hg.): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland (1806-2006). Würzburg, S. 65-70.
- Bösl, Elsbeth (2009): Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld.
- Bösl, Elsbeth (2010): Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability History. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zu: Das Parlament) 60, Nr. 23, S. 6-12.
- Clark, Christopher (2007): Preußen. Aufstieg und Niedergang. 1600-1947. München.
- Degenhardt, Sven/Rath, Waldtraut (²2009): Einführung in den Quellentextband. Und: Die ersten Jahrzehnte der institutionalisierten Blindenbildung. In: Dies. (Hg.): Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Bd. 2 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“. Weinheim, Basel, S. 8-12, 13-15.
- Demmel, Herbert (2006): Die Entstehung der Blindenselbsthilfe. In: Drave, Wolfgang/Mehls, Hartmut (Hg.): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland (1806-2006). Würzburg, S. 71-82.
- Dreves, Friedrich (1998): „...leider zum größten Theile Bettler geworden...“. Organisierte Blindenfürsorge in Preußen zwischen Aufklärung und Industrialisierung (1806-1860). Freiburg i. Br.
- Dreves, Friedrich (2009): Zu den Anfängen der Bildungs- und Sozialpolitik für Sehgeschädigte in Westfalen. Das Modell preußischer Provinzial-Blindenanstalten und deren Etablierung. In: blind – sehbehindert. Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen im deutschsprachigen Raum. 129, S. 176-185.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München, Basel.
- Glattfelder, Anton (1912): Das Gesetz betreffend die Beschulung blinder und taubstummer Kinder vom 7. August 1911 (Gesetzsammlung S. 168) nebst Ausführungsanweisung für den praktischen Gebrauch erläutert. Düsseldorf.
- Haüy, Valentin (1786/1990): Essai sur l'éducation des aveugles. Nachdr. d. Ausg. Paris 1786 sowie e. Übers. dieses Buches „Abhandlung über die Erziehung blinder Kinder“ von Oberlehrer Michel. Vorw. zur vorliegenden Ausgabe von Dietrich Schabow. Würzburg.
- Horion, Johannes (1925): Die Entwicklung der provinziellen Selbstverwaltung in der Rheinprovinz. In: Ders. (Hg.), Die Rheinische Provinzial-Verwaltung. Ihre Entwicklung und ihr heutiger Stand. Düsseldorf 1925, S. 9-79.
- Klein, Johann Wilhelm (1819): Lehrbuch zum Unterricht der Blinden, um sie nützlich zu beschäftigen und sie zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Wien.
- Klein, Johann Wilhelm (1837): Geschichte des Blinden-Unterrichtes und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland, sammt Nachrichten von Blinden-Anstalten in andern Ländern. Wien.

- Knie, Johann Georg (1837): Pädagogische Reise durch Deutschland im Sommer 1835, auf der ich elf Blinden-, verschiedene Taubstumm-, Armen-, Straf und Waisenanstalten als Blinder besucht und in den nachfolgenden Blättern beschrieben habe. Mit e. Vorw. v. Wolfgang Menzel. Stuttgart, Tübingen.
- Knie, Johann Georg (1839): Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder. Berlin.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Ders. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1. Stuttgart, S. XIII-XXVII.
- Krause, August (1841): Nachricht von der Blinden-Bewahr-Erziehungs- und Beschäftigungs-Anstalt in der Provinz Sachsen zu Halle an der Saale, zum Besten der Anstalt. Halle.
- Krause, August (1843): Zweite Nachricht von der Blinden-Bewahr-Erziehungs- und Beschäftigungs-Anstalt in der Provinz Sachsen zu Halle a. d. S. für das Jahr 1842, zum Besten der Anstalt. Halle.
- Lachmann, Wilhelm (1843): Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterrichts-Erziehungs-Instituten und von Beschäftigungs- und Versorgungs-Anstalten für erwachsene Blinde, nebst dem Versuche der Begründung einer Blinden-Statistik, verglichen mit einer neubearbeiteten Statistik der Taubstumm-. Braun-schweig.
- Mecker, Wilhelm (1893): Ein blinder Masseur ... in Stratford (England) angestellt und eine blinde Masseuse ... in Melbourne. In: Der Blindenfreund 13, S. 144.
- Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.
- Moldenhawer, Johannes (1897): Ein blindes Mädchen als Telephonistin angestellt. In: Der Blindenfreund 17, S. 81-83.
- Motte Fouqué, Friedrich Baron de la (1838): Anstalt für Erziehung und Unterricht der Blinden zu Halle an der Saale. In: Provinzial-Blatt für die Provinz Sachsen. Januar 1838. Zit. nach: Krause, August (Hg.) (1841): Nachricht von der Blinden-Bewahr-Erziehungs- und Beschäftigungs-Anstalt in der Provinz Sachsen zu Halle an der Saale, zum Besten der Anstalt. Halle, S. 33-40.
- Ostermann, Ludwig (1848/2000): Nachrichten über mehrere Blindenanstalten Deutschlands 1847. Der Hochlöblichen Kommission der Königlich Hannoverschen Blindenanstalt mitgeteilt. Hannover 1848. Faksimileausgabe, handschriftliches Manuskript, übertragen und bearbeitet von Günter Mosel. Hannover 2000.
- Ostermann, Ludwig (1848/2009): Nachrichten über mehrere Blindenanstalten Deutschlands (1848). In: Degenhardt, Sven/Rath, Waldtraut (Hg.): Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Bd. 2 der „Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“. Weinheim, Basel, S. 20-23.
- Pablasek, Matthias (1867): Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Die Erziehung, der Unterricht, die Beschäftigung und die Versorgung derselben vom rationellen, humanen und staatsrechtlichen Standpunkt beleuchtet. Wien.
- Pielasch, Helmut/Jaedicke, Martin (1971): Geschichte des Blindenwesens in Deutschland und in der DDR. Leipzig.
- Rackwitz, Robert (1900): Schrift der Blinden. In: Alexander Mell (Hg.) (1900): Encyklopädisches Handbuch des Blindenwesens. Wien, Leipzig, S. 697-723.
- Rath, Waldtraut (1985): Geschichte der Erziehung Blinder. In: Dies./Hudelmayer, Dieter (Hg.): Pädagogik der Blinden- und Sehbehinderten. Berlin (West), S. 21-35.
- Rath, Waldtraut/Dreves, Friedrich (2006): „Ein Blick zurück in die Zukunft“. Zu den frühen Jahren preußisch-deutscher Blindenbildung. In: Drave, Wolfgang/Mehls, Hartmut (Hg.): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland (1806-2006). Würzburg, S. 25-43.

- Schuber, Marianne (1986): Begründung des deutschen Blindenbildungswesens. Entstehung und Entwicklung des deutschen Blindenbildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., Bern, New York.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Ders. (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, S. 497-520.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 2. Bd.: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49. München.
- Weygand, Zina (2009): Die Blinden in der französischen Gesellschaft vom Mittelalter bis zum Jahrhundert Louis Brailles. In: blind – sehbehindert 129, S. 23-32.

Anschrift des Autors:

Dr. Friedrich Dreves
Belfortstr. 28, 79098 Freiburg
Tel.: 0761/33934
Email: Dreves-Freiburg@t-online.de

Ulrike Mietzner

Einleitung in den Schwerpunkt: Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive

Die Texte dieses Schwerpunktes sind zunächst als Vorträge für eine Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Mainz 2010 entstanden, die von Moritz Rosenmund, Zürich, initiiert und geleitet wurde. Ziel war es, die „Interdependenz von öffentlicher Bildung und demokratischer Gesellschaft“ – so die Ankündigung¹ – zu untersuchen und hierbei insbesondere die widerstreitenden Interessen bei der Durchsetzung zentraler staatlicher Schulverwaltungen und Kontrollorgane zu berücksichtigen. Deren Legitimierung – gerade wenn sie demokratisch verfasst sein sollten – erscheint in diesen Untersuchungen kompliziert. Einerseits war das Interesse des Staates durchzusetzen, gleichzeitig gab es traditionell starke Interessengruppen wie den Klerus, die auf ihrem Einfluss bestanden. Andererseits wollten die Geld gebenden lokalen Träger ein gewichtiges Mitspracherecht behalten.

Rebekka Horlacher leitet das Schwerpunktthema ein, indem sie die Rolle der Schule für die Ausbildung eines Nationalbewusstseins in der Helvetik – d.h. um 1800 – untersucht und die Funktion der Schule als Ort politischer Bildung dabei kritisch betrachtet. Sie schildert bis heute relevante Schwierigkeiten der Zentralisierung lokaler Politik.

In wissenssoziologischer Perspektive untersuchen Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Moritz Rosenmund die Delegitimierungs- und Relegitimierungsprozesse von Schulaufsicht und betonen die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten, ohne deren Berücksichtigung die staatliche Fachaufsicht sich nicht durchsetzen lässt.

Neu ist bei den drei Autoren der Versuch, diese Praxis der 1830er Jahre mit den Veränderungen der Schulaufsicht in der Schweiz in den vergangenen Jahren seit 2000 zu vergleichen, wo es unter anderem um den Wechsel von einer Laienaufsicht zur Fachaufsicht ging. „Legitimation lässt sich nicht

¹ <http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/dgfe2010>.

reduzieren auf eine formale Sanktionierung per Gesetz“ – so ihre Schlussfolgerung.

Carla Aubry betont in ihrem Beitrag die Bedeutung ökonomischer Faktoren bei der Durchsetzung von Reformen in der Schulpolitik; finanzielle Faktoren spielten sowohl bei der Besetzung von Stellen in den neuen Organen eine Rolle, aber führten vor allem auch zu dem als legitim verstandenen Recht auf Mitsprache als Geldgeber.

Peter Voss weitet diese Schweizer Perspektive in zweierlei Hinsicht aus: Einmal bezieht sich seine Untersuchung auf Luxemburg und zum anderen um eine Implementation einer durchstrukturierten Schulverwaltung im Großherzogtum Luxemburg – einem noch nicht demokratisch verfassten Gebilde, bei dem aber trotzdem breite Interessen berücksichtigt werden mussten. An seinem Exempel um 1840 zeigt er die Interessendurchsetzung und Beteiligung von Gruppen.

Insgesamt dokumentieren diese vier historischen Untersuchungen die Aktualität und den Erkenntnisgewinn solcher Forschung, weil sie exemplarisch für bildungspolitische Umbruchzeiten darlegen, wie viele Einflussfaktoren wirken und wie Durchsetzungsprozesse verlaufen. Überdies geben sie Anhaltspunkte für die Aushandlungen. Zentral erscheint, wie stark vorhandene oder fehlende finanzielle Ressourcen auf allen Ebenen diese Prozesse unterstützen oder behindern können.

Rebekka Horlacher

Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798-1803)

Die mit der Helvetischen Verfassung (1798) vollzogene politische Neuordnung der Alten Eidgenossenschaft¹ verstärkte die schon seit der Mitte des 18. Jahrhunderts diskutierten Forderungen nach republikanischer, staatsbürgerlicher Erziehung, was auch im Zusammenhang mit den ökonomischen Entwicklungen zu sehen ist, die Auswirkungen auf das soziale und politische Leben hatten. Die Frühindustrialisierung ging mit einer Kapitalisierung der Gesellschaft einher, die das Selbstverständnis einer „republikanischen“ Gesellschaft in Frage stellte, die sich an antiken Tugendvorstellungen orientierte und dem Kommerz und Luxus skeptisch gegenüberstand. Vorschläge zur Lösung der daraus entstehenden Probleme wurden auch in der *Helvetische[n] Gesellschaft*² diskutiert, der einzigen nationalen, das heißt transkantonalen

¹ Die Alte Eidgenossenschaft war ein Zusammenschluss der dreizehn „alten Orte“ mit ihren jeweiligen Untertanengebieten, den zugewandten Orten sowie den gemeinen Herrschaften. Damit entsprach die Alte Eidgenossenschaft flächenmäßig ungefähr dem Gebiet der heutigen Schweiz, allerdings ohne den Kanton Genf und das österreichische Fricktal, dafür mit dem Veltlin und der Stadt Mulhouse. Die alten Orte waren durch Verträge locker miteinander verbunden, mit Ausnahme der Außen- und Militärpolitik aber vollkommen souverän. Die jährlich stattfindende Tagsatzung war die einzige gemeinsame Institution, die aber nur sehr beschränkte legislative und exekutive Befugnisse hatte, da die Abgeordneten immer an die Instruktionen ihrer Kantone gebunden waren.

² Die *Helvetische Gesellschaft* wurde 1761 bzw. 1762 im aargauischen Schinznach gegründet und versammelte die „aufklärerischen“ Kräfte der Schweiz im 18. Jahrhundert. Ihr Zweck galt der Förderung der helvetischen Freundschaft und Eintracht, die in jährlich stattfindenden Versammlungen gepflegt wurden und an denen auch ausländische Gäste teilnahmen. Die Rede des Präsidenten sowie die Beratungen wurden in den *Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft* (1763-1797) publiziert, wobei eine Veränderung der kritisierten Zustände nur innerhalb des bestehenden politischen Systems erwünscht war. Die bestehende Ordnung sollte reformiert, nicht revolutioniert werden, die konkrete Reform sollte zudem den lokalen Organisationen überlassen werden. Mit der Zeit verlor die *Helvetische Gesellschaft* allerdings immer mehr von ihrem reformerischen Anspruch und wurde zu einem Ort der Geselligkeit. Diese Entwicklung wurde auch von Zeitgenossen kritisiert, welche die

Gesellschaft der Alten Eidgenossenschaft. Dabei wurde auf die Bedeutung „einer erneuerten republikanischen Bürgerbildung“³ hingewiesen, bei welcher die eidgenössische Geschichte zur Tugendbildung eingesetzt werden sollte, wofür allerdings erst noch ein Lehrmittel verfasst werden musste; das Projekt wurde nicht realisiert.

Konkrete Ideen zur Erreichung dieses Zieles formulierte auch der Luzerner Patrizier Franz Urs Balthasar in seinen *Patriotischen Träumen eines Eydgnossen* (1758), die ebenfalls in der *Helvetischen Gesellschaft* verhandelt wurden. Diese Vorschläge blieben ebenso ohne unmittelbare Konsequenzen. Umso willkommener war deshalb die Gründung des Seminars in Haldenstein 1761 durch den Bündner Pfarrer Martin von Planta (1727-1772). Er beabsichtigte damit die Schaffung einer „modernen“ Schule, die Ausbildungsort für die neue, eidgenössische Elite werden sollte.⁴ Durch Anschauung, Lehre und Übung in Selbstbestimmung sollten die jungen Knaben zu verantwortungsbewussten Staatsbürgern heranwachsen. Unterrichtet wurden Schweizer Geschichte, lokales Recht, moderne und antike Sprachen, sowie Mathematik, aber auch berufsbildende Fächer wie Handel. Ein besonderes Augenmerk galt der Praxis des republikanischen Lebens.⁵ Durch die Einrichtung einer Schülerrepublik sollten die Schüler in der Kunst des Argumentierens, in tugendhaftem Verhalten und kritischer Urteilsfähigkeit geschult werden, womit die zukünftige Elite sowohl inhaltlich als auch moralisch auf eine verantwortungsvolle Position in der eidgenössischen Republik vorbereitet werden konnte. Die zukünftige Schweizer Elite sollte damit auch nicht länger gezwungen sein, die weiterführenden Schulen im Ausland zu besuchen, wo sie mit monarchistischen und damit „verdorbenen“ Ideen konfrontiert würde, sondern die Möglichkeit haben, sich im eigenen Land mit der republikanischen Tugend vertraut zu machen, um dem Gemeinwesen in dieser Tradition dienen zu können.⁶

Die Schule in Haldenstein, die 1771 nach Marschlins verlegt wurde, vermochte die in sie gesetzten Erwartungen allerdings längerfristig nicht zu erfüllen und schloss 1777 nach anfänglichen Erfolgen aus finanziellen Grün-

Helvetische Gesellschaft als „Patriotenkilbe“ (Patriotenjahrmarkt, den Begriff prägte Johann Jakob Huber) bezeichneten (vgl. Erne 1988; Im Hof/de Capitani 1983).

³ Tröhler 2000, S. 402.

⁴ Bosche 2008; Planta 1766, S. 42ff.

⁵ Planta 1766, S. 52ff.

⁶ Die Skepsis gegenüber Auslandsreisen hatte in der Alten Eidgenossenschaft eine längere Tradition, warnte doch schon Beat von Muralt in den *Lettres sur les Anglais et les Français et sur les voyages* (1725) davor, während Franz Urs Balthasar beklagte, dass der junge Erwachsende nach seinem Auslandsaufenthalt als „Idiot“ und „Sprachverderber“, als ein „mit ausländischen Lasten angefüllter“ Mensch, als „Sauffbruder ... Galantisierer ... Grosssprecher und Aufschneider“ zurückkäme (Balthasar 1758, S. 12).

den. Damit blieb aber das „Problem“ einer fehlenden Tugenderziehung bestehen, ein Problem, mit welchem sich auch die neue Helvetische Regierung 1798 konfrontiert sah: Wie konnte die „richtige Gesinnung“ bei den Bürgern hervorgerufen bzw. implementiert werden? Dies war entscheidend für die Umsetzung der Ideen des neuen Staates, da dieser wesentlich auf die politische Beteiligung der ehemaligen Untertanen setzte und damit auf eine „gebildete Öffentlichkeit“ als Trägerin der neuen Ordnung angewiesen war.

In der neuen Verfassung – die weitgehend nach französischem Vorbild geschrieben worden war – waren nicht nur die bis dahin eigentlich souveränen Kantone zu einem „Einen und unzerteilbaren Staat“ vereinigt worden, sondern es wurde auch „die Gesamtheit der Bürger“ zum Souverän bestimmt. „Die Regierungsform ... soll allzeit eine repräsentative Demokratie seyn“,⁷ woraus sich für den jungen Staat eine Reihe von Verpflichtungen ergaben.⁸ Zur Stabilisierung der neuen Ordnung musste das Bildungswesen grundlegend erneuert werden,⁹ was auch in einer ministeriellen Botschaft vom 18. November 1798 an die Gesetzgeber formuliert wurde. „Rettung, Verbesserung und Erweiterung unserer Erziehungsanstalten, Erhaltung und Vervollkommnung der Veredlungsmittel unsrer Nation sind heilige Mittel ... Kein Staat ist durch seine innere Einrichtung lauter aufgefördert, die Ausbreitung nützlicher Kenntnisse unter allen seinen Bürgern und die Veredlung des Nationalcharacters zum Hauptzweck der Bemühungen seiner Beamten zu machen, als derjenige, dessen Verfassung allen Bürgern gleiche Rechte zusichert und den Zugang zu allen Stellen ohne Ausnahme öffnet“.¹⁰

Die Botschaft macht deutlich, dass Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung gesehen wurde, sondern auch als Möglichkeit, die Ausbildung des „Nationalcharacters“ zu gewährleisten, der später auch als „Nationalbewusstsein“ bezeichnet wurde und eine integrative Wirkung zu entfalten hatte. Schule wurde damit in den Dienst des Staats – im konkreten Fall der Schweiz in den Dienst der Öffentlichkeit¹¹ – gestellt und Ort politischer Bil-

⁷ Entwurf 1798, S. 3.

⁸ Vgl. Bütikofer 2006, S. 49.

⁹ Tanner 2000, S. 45.

¹⁰ Vollziehungsdirektorium 1798, S. 235 f.

¹¹ In Bezug auf Schule bedeutet „öffentlich“ hier nicht nur staatlich organisiert und unentgeltlich angeboten, sondern auch vom politischen Souverän kontrolliert und verwaltet. Eine staatliche Bildungsverwaltung musste demnach nur höchst rudimentär aufgebaut werden, die Verantwortung für die Auswahl der Lehrpersonen, das Curriculum und die Organisation der Schule lag bei der Bevölkerung bzw. bei den vom Volk gewählten Vertretern. Dieses Modell der öffentlichen Aufsicht hat in den letzten Jahrzehnten im Kontext der allgemeinen Standardisierung des Bildungswesens massive Kritik erfahren und wurde teilweise durch eine staatliche Bildungsverwaltung sowie durch eine professionelle Schulaufsicht ersetzt, blieb jedoch in den Grundüberzeugungen weiterhin bestehen. Vgl. Tröhler 2011, S. 17 ff.

derung und Erziehung. Dies war gerade für die Etablierung einer nationalen Identität der Schweiz sehr wichtig, da sie sich im Gegensatz zu den meisten anderen der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbildenden Staaten nicht auf Sprache, Kultur oder Ethnie als Identität stiftendes Konzept berufen konnte. Dieses wurde „in der politischen Gemeinschaft, die man in die ferne Vergangenheit zurückprojizierte, und in dem durch eine eigenartige Natur ausgezeichneten Land, das man gemeinsam bewohnte“¹² gesehen, womit Ideale angesprochen waren, denen sich schon die Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts verpflichtet gefühlt hatten.

Die dazu notwendige Bildung und Erziehung konnte sich im Prinzip an zwei Vorbildern orientieren, nämlich entweder an dem an den modernen Wissenschaften orientierten rationalen Konzept im Stile von Condorcet, das Wissen vermitteln wollte, oder aber an einem klassisch-republikanischen Konzept, das auf Moral, Tugend und patriotische Gefühle setzte.¹³ Deshalb soll im Folgenden untersucht werden, wie dieser Anspruch der Herausbildung eines „Nationalbewusstseins“ formuliert und mit welchen pädagogischen Mitteln versucht wurde, diesen Anspruch umzusetzen. Zudem interessiert, ob und wenn ja wie dieser Anspruch in der konkreten institutionellen Organisation des Bildungswesens Niederschlag gefunden hat. Dabei bleibt die Analyse auf einer programmatischen bzw. normativen Ebene. Als Quellen werden Programme, Konzepte und Lehrmittel verwendet, die weder auf ihre praktische Wirksamkeit noch auf ihren konkreten Einsatz hin befragt werden. Während die konzeptionellen Überlegungen anhand von einschlägigen Publikationen sowie über die verschiedenen Botschaften zur Einführung neuer Gesetze und Verordnungen rekonstruiert werden können, bieten sich für die Frage nach der Umsetzung Katechismen und ähnliche Publikationen¹⁴ an, die im Stil der religiösen Vorbilder und mit dem Ziel der Bildung des neuen Bürgers die Verfassung erklären und bekannt machen sollten. Der institutionelle Niederschlag findet sich in der Einrichtung von Erziehungsräten, die das Prinzip der demokratischen Schulaufsicht verkörpern.

In einem ersten Schritt wird deshalb die Neugestaltung des Erziehungswesens in der Helvetik analysiert, wobei konkret die Einrichtung von Erziehungsräten als Institution der öffentlichen Schulaufsicht näher beleuchtet wird. In einem zweiten Schritt werden Lehrmittel auf ihren Gehalt an politischer Bildung untersucht und in einem dritten Schritt die Publizistik, die gezielt zur politischen Bildung der Bevölkerung im Sinne der Helvetischen

¹² Frei 1964, S. 12.

¹³ Vgl. Osterwalder 1992.

¹⁴ Der Katechismus als didaktische Form vermochte offenbar auch außerhalb des religiösen Rahmens zu überzeugen, da auch die laizistisch konzipierte Helvetik auf den Katechismus zurückgriff, um die neue Verfassung zu propagieren. Vgl. Tosato-Rigo 2010.

Regierung eingesetzt wurde. In einem vierten Schritt soll ein Fazit gezogen und dabei auch die Frage beantwortet werden, inwiefern Schule als Ort politischer Bildung verstanden werden kann und welche theoretischen Konsequenzen sich daraus ergeben.

1 Erziehungsräte als Institution der öffentlichen Schulaufsicht

Mit der Neugestaltung des Erziehungswesens war der helvetische¹⁵ Minister für Wissenschaften und Künste, Philipp Albert Stapfer (1766-1840) betraut worden, der das Amt des Bildungsministers während zweier Jahre von 1798 bis 1800 ausübte und sich zum Zeitpunkt seiner Ernennung in Paris aufgehalten hatte. Im Ernennungsschreiben vom 2. Mai 1798 wurde er vom Direktorium, der helvetischen Regierung, aufgefordert, zwei Wochen länger in Paris zu bleiben, „damit Sie in dieser Zeit bei Männern, die sich um die Wissenschaften verdient gemacht haben, das wichtigste von demjenigen benutzen, was Ihnen dieser Mittelpunkt der Künste und Wissenschaften für Ihr Fach bieten kann“.¹⁶ Inwiefern zudem der Aufenthalt in Frankreich sowie seine früheren Erfahrungen in Paris Auswirkungen auf Stapfers Tätigkeit als Bildungsminister gehabt haben, soll hier nicht weiter untersucht werden.¹⁷ Sicher ist jedoch, dass Stapfer – und hier zeigen sich Parallelen zum französischen Vorbild – neben der Ausarbeitung eines neuen Unterrichtsgesetzes am 27. Juli 1798 mittels einer Verfügung die Einsetzung kantonaler Erziehungsräte beschloss. Diese wurden von der Regierung ernannt und verkörperten die öffentliche Kontrolle über das Schulwesen, welches gemäß dem Ideal Condorcets unabhängig vom Staat und seinen Verwaltungsorganisationen sein sollte.¹⁸ Damit folgte er einem Konzept von Öffentlichkeit, das die Hoheit über das Erziehungswesen nicht dem Staat überlassen wollte, sondern die Bürger damit betraute und das Stapfer schon 1792 in seiner Antrittsrede am Politischen Institut in Bern hochgehalten hatte. „Schon der blosser Gedan-

¹⁵ Die Helvetische Regierung erlebte zwischen 1800 und 1802 vier Staatsstreiche und die Schweiz befand sich immer wieder am Rande eines Bürgerkrieges. Der Streitpunkt war dabei die Frage der Zentralisierung bzw. Föderalisierung. Mit dem Abzug der Napoleonischen Truppen im Sommer 1802 aus dem Gebiet der Schweiz erstarkten die föderalen Kräfte. Die 1803 von Napoleon verordnete Mediationsakte löste den zentralistischen Einheitsstaat der Helvetik auf und gab der Schweiz, in Anlehnung an die staatliche Organisation während des *Ancien Régime*, wieder eine föderalistische Verfassung, ohne allerdings sämtliche Errungenschaften der Helvetik wie etwa das allgemeine Bürgerrecht aufzuheben.

¹⁶ Direktorium, zit. in: Luginbühl 1887, S. 54.

¹⁷ Büttikofer 2006, S. 50.

¹⁸ Condorcet 1794/1963, S. 71

ke an eine Erziehungsanstalt für künftige Regenden und Civilbediente, welche öffentlich unter den Augen des ganzen Landes, im Herzen der Hauptstadt, angelegt wird, muss allen Hellsichtigen und Redlichgesinnten wichtig durch seinen Inhalt und heilsam in seinen Wirkungen erscheinen“.¹⁹ Stapfer verordnete die Reform zudem nicht durch ein Dekret, sondern initiierte eine öffentliche Debatte, zu der sich mindestens 25 Schulreformpläne erhalten haben.²⁰ An den Diskussionen um die Neugestaltung des Schulwesens beteiligten sich sowohl Gelehrte oder Wissenschaftler als auch Pfarrer und Volksschullehrer, von denen einige zudem während oder kurz nach der Helvetik aktiv an der Reform des Schulwesens beteiligt waren.²¹ Johannes Schulthess (1763-1836) beispielsweise war seit 1797 Dozent am *Collegium Humanitatis* in Zürich und wurde 1803 in den Zürcher Erziehungsrat berufen, Père Girard (1765-1850) war 1798 Archivar in Luzern, der damaligen Hauptstadt der Helvetischen Republik, und Johann Heinrich Daniel Zschokke (1771-1848) Mitarbeiter der Helvetischen Regierung.

Der Anspruch an die Institution des Erziehungsrats, die Öffentlichkeit zu repräsentieren und damit auch ein Gegengewicht zur Regierung zu bilden, spiegelte sich auch in seiner Zusammensetzung wider. Er bestand aus zwei Professoren oder Lehrern, die vom zuständigen Minister ernannt wurden, aus fünf Männern bzw. Vätern aus verschiedenen Berufen sowie einem Geistlichen, die von der Verwaltungskammer der jeweiligen Kantone vorgeschlagen werden konnten.²² Das Gremium hatte weitreichende Kompetenzen und war für disziplinarische Fragen zuständig, bestimmte Lehrinhalte, Lehrmittel und Lehrmethoden, wählte die Lehrer, regelte die Besoldung und ernannte die Inspektoren. Auf Antrag an die nationale Regierung konnten zudem Ferien und Prüfungen den lokalen Bedürfnissen angepasst werden.

Ein Jahr nach dem Beschluss zur Einsetzung von Erziehungsräten legte Stapfer einen *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe* vor, der die neue Funktion für die angehenden Funktionsträger konkretisieren sollte und womit auch die Hoffnung verknüpft war, dass die helvetische Revolution und die damit verbundene Neuorganisation des Bildungswesens die ganze Nation ‚verbessern‘ sollte, da „durch Gleichformigkeit in der Bildung junger Bürger das Band unsrer Einheit eng und unauflöslich werde geknüpft werde“.²³ Die Veröffentlichung dieser Instruktionen sollte deshalb nicht nur für die betroffenen Erziehungsräte, Schulinspektoren und „Kantons-Autoritäten“ Hilfe und Unterstützung bieten, sondern vielmehr der

¹⁹ Stapfer 1792, S. 2.

²⁰ Bundesarchiv Bern ZHR B 1422.

²¹ Bütikofer 2006, S. 71 ff.

²² Ebd., S. 52.

²³ Stapfer 1799, S. v.

gesamten Bevölkerung Partizipation ermöglichen, womit Erziehung zu einer „öffentlichen“ Angelegenheit gemacht werden sollte.²⁴ Der *Entwurf* macht aber auch deutlich, dass die Bildung des Nationalbewusstseins nicht allein in der Verbesserung des Schulwesens bzw. in dessen Neuorganisation gesehen wurde, da organisatorische Reformen zur Erreichung des anvisierten Ziels nicht ausreichten. Mindestens ebenso intensiv musste an der Herausbildung einer einheitlichen Gesinnung der beteiligten Personen gearbeitet werden, wofür sich die öffentlich organisierte Volksschule anbot.

Es ging also – und dies wäre das Konzept in Anlehnung an Condorcet und das französische Vorbild gewesen – nicht allein um ein neues und verbessertes Curriculum, das sich auf wissenschaftliches Wissen und damit auf Vernunft und nicht auf Religion stützt, sondern als mindestens ebenso wichtig wurde die moralische Wirkung der gemeinsamen Bildung betrachtet, die Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls. Für Stapfer hatten die Erziehungsräte als Personifizierung der öffentlichen Erziehung zudem die Aufgabe, zu verhindern, dass die neue Ordnung zu „sittlichen und intellektuellen Zerrüttungen“ führe, „welche sonst die Gefährten und Folgen von grossen politischen Revolutionen zu seyn pflegen“.²⁵ Die Institutionalisierung der öffentlichen Schulaufsicht im Erziehungsrat diene als zusätzliche Stabilisierung der neuen politischen Ordnung und sollte helfen, diese für die Zukunft zu sichern.²⁶

2 Lehrmittel als Mittel politischer Bildung

Die Helvetische Regierung ging bei der Einrichtung der Erziehungsräte von der Voraussetzung aus, dass die Bürger zur Übernahme dieser Position grundsätzlich befähigt seien. Gleichzeitig wurde aber auch vehement auf den Aufklärungs- und Bildungsbedarf der Bevölkerung hingewiesen, was von einer Debatte über die Notwendigkeit neuer Lehrmittel begleitet wurde, da die alten ABC-Bücher mit ihren Gebeten, Kirchenliedern und Psalmen sowie

²⁴ Ebd., S. vi.

²⁵ Ebd., S. xiv. Damit formulierte Stapfer ähnliche Befürchtungen wie Johann Heinrich Pestalozzi, der in *Ja oder Nein*, seinem Kommentar zur französischen Revolution, die Ereignisse kritisch bilanziert hatte. Vgl. Tröhler 2008, S. 49.

²⁶ Wie eine Studie zum Erziehungswesen des Kantons Fribourg zeigen konnte, verlief die konkrete Umsetzung nicht konfliktfrei. Vgl. Birbaum 2002, S. 55 ff. Die Aufgaben der neuen Erziehungsräte waren vage definiert, die Kompetenzen zwar deutlicher, dennoch beschränkten sich die konkreten Aktivitäten weitgehend auf eine umfangreiche Korrespondenz. Die Situation war im Fall Fribourg besonders herausfordernd, war die katholische Kirche bzw. der Bischof im Schulwesen doch bisher sowohl institutionell als auch ideell tonangebend gewesen.

die Katechismen und Gesangbücher als nicht mehr zeitgemäß angesehen wurden. Als neue Lehrmittel kamen die schon bestehenden, eher säkular ausgerichteten Elementarbücher philanthropischer Herkunft in Frage, es wurde aber auch der Wunsch geäußert, neue und speziell für die Helvetische Republik konzipierte Lehrmittel zu verfassen, die zudem die „Vereinheitlichung der Unterrichtsinhalte im Kampf gegen den Föderalismus“ unterstützen sollten.²⁷

1798 verfasste Zschokke, der sich an der von Stapfer initiierten öffentlichen Debatte beteiligt hatte und auch als Publizist für die Helvetische Regierung aktiv war, ein Schulbuch für den Kanton Graubünden. Zschokke war damals seit über einem Jahr Leiter der Erziehungsanstalt in Reichenau, in welcher sich die Schüler in republikanischer Tradition in demokratischer Gesinnung übten und zu diesem Zweck ein wöchentliches „Sittengericht“ abhielten.²⁸ In dieser, kurz vor der Helvetischen Revolution erschienenen Publikation, werden die Lehrer als der „allerwürdigste[] und nützlichste[]“ Stand gelobt, „so gering er auch scheint.“²⁹ Zschokke machte zudem deutlich, dass den Lehrern bisher die notwendigen Unterrichtsmittel weitgehend gefehlt hätten, was er mit seinem Buch ändern möchte. Das *neue und nützliche Schulbüchlein* stellte die Geschichte Bündens ausführlich dar, was nicht nur lokalen Gründen geschuldet war, bot sie doch mit ihren Freiheitskämpfen viel Material zur moralischen Orientierung, was für die revolutionären Patrioten attraktiv war. Für Zschokke selber hatte diese Publikation denn auch die Verleihung des Bürgerrechts zur Folge.

Erst 1808 und damit fünf Jahre nach dem Ende der Helvetik erschien mit dem von Johannes Schulthess, der sich ebenfalls an der von Stapfer initiierten Diskussion um die Neugestaltung des Schulwesens beteiligt hatte, verfassten *Schweizerischen Kinderfreund* ein Schulbuch, das explizit für die „ganze Schweiz“ konzipiert war und 1846 in elfter Auflage erschien. Der Umstand, dass das erste gesamtschweizerische Lehrmittel erst einige Jahre nach der Helvetischen Revolution veröffentlicht werden konnte, zeigt, dass die Zentralisierungsbemühungen der Helvetischen Regierung auch im Schulwesen mit großem Widerstand zu kämpfen hatten. Obwohl die Reform des Schulwesens eines der wichtigsten Projekte der neuen Regierung war, entwickelte sich Schule zu Beginn des 19. Jahrhunderts kantonal bzw. privat.³⁰ Daran konnte auch das 1798 von Stapfer angekündigte Normal-Institut in Burgdorf nichts ändern, welches die neuen Lehrer der Helvetik hätte ausbilden sollen, das

²⁷ Bütikofer 2006, S. 190.

²⁸ Böning 1983, S. 41.

²⁹ Zschokke 1798, S. 3.

³⁰ Godenzi 2011.

aber unter einem unglücklichen Stern stand, starb doch der Leiter Rudolf Fischer 1799, bevor das Institut eröffnet werden konnte.

Als „Nothelfer“ bot sich Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) an, wobei er sich primär für die Möglichkeit interessierte, unter der Schirmherrschaft der Helvetischen Regierung seine Methode zu entwickeln. Die versprochenen neuen Lehrmittel ließen zudem auf sich warten und versuchten eher, die pestalozzische Methode auf die verschiedenen Unterrichtsfächer anzuwenden als den konkreten, von der helvetischen Verfassung geforderten neuen Bürger zu bilden. Dieses Ziel war zwar ebenfalls in der theoretischen Konzeption der Methode angelegt, ließ sich aber nicht in ein konkretes Lehrmittel umformulieren.³¹ Die von Pestalozzi angebotene Lehrerbildung konzentrierte sich denn auch auf die Erlernung der Methode, die als „rein-psychologisch“ beschrieben wurde und die Elementar- und Menschenbildung zum Ziel hatte. Damit setzte sich ein entpolitisiertes Verständnis der Methode durch, das für die Herausbildung des neuen Bürgers nicht mehr wirklich relevant war.³²

3 Publizistik als pädagogisches Instrument

Nicht nur gesetzgeberische und institutionelle Strategien sowie neue Lehrmittel dienten der „Herstellung“ des neuen Bürgers, sondern auch erwachsenbildnerische und publizistische Maßnahmen wurden eingesetzt, um die neue Gesinnung zu wecken und das neue Wissen zu verbreiten. Dazu wurde im November 1798 ein „Bureau für National-Kultur“ gegründet, das von Zschokke geleitet wurde und den Auftrag hatte, die Bevölkerung für die neue Ordnung zu gewinnen. Denselben Auftrag hatte auch das *Helvetische Volksblatt*, das offizielle Publikationsorgan der Regierung mit Pestalozzi als Redaktor. Die Zeitschrift erwies sich aber als nicht sehr erfolgreich.³³ Erfolgreicher war Zschokkes *Aufrichtiger und wohlerrfahrender Schweizerbote*, der im Unterschied zum *Volksblatt* kein Sprachrohr der Regierung war, von der Bevölkerung auch nicht als solches verstanden wurde und deshalb auf wesentlich mehr Akzeptanz stieß. Beide Publikationen einte aber die Idee, dass die Bevölkerung sich hinter die Ziele der neuen Regierung stellen würde, wenn sie nur genug „aufgeklärt“ oder „unterrichtet“ sei.³⁴

³¹ Mit der Reform des Bildungswesens und der damit verbundenen Frage nach nationaler Identität beschäftigten sich im nach-napoleonischen Europa auch Regierungen und Privatpersonen. Diese interessierten sich für Pestalozzi und seine Methode nicht zuletzt deshalb, weil sie hofften, über ein an und mit Pestalozzis Methode reformiertes Schulwesen die Bevölkerung im Sinne des neuen Nationalstaates bilden zu können. Vgl. Horlacher 2012.

³² Osterwalder 2008.

³³ Tröhler 2008, S. 57.

³⁴ Böning 1983, S. 192.

Der Verbreitung und Popularisierung der neuen Ordnung dienten zudem die „Lehrmeister“ oder „Katechismen“, die in Anlehnung an die traditionellen Unterrichtsmittel der Kirche für die Verbreitung der neuen Verfassung und zur Förderung der republikanischen Gesinnung eingesetzt wurden. Diese wurden nicht von der Regierung in Auftrag gegeben, sondern stammten aus der Feder von „Patrioten“, die sich der neuen Regierung bzw. der neuen Verfassung verpflichtet fühlten und der neuen politischen Ordnung damit zum Durchbruch verhelfen wollten.

Der *Lehrmeister* von Leonard Meister (1741-1811) beispielsweise, Pfarrer und Professor an der Zürcher Kunstschule, besteht aus vierzehn Abschnitten, in welchen die Grundsätze der neuen Verfassung erläutert und die verschiedenen Gremien und Institutionen erklärt werden. Schon im Vorwort weist der Verfasser darauf hin, dass die neue Verfassung jedem einzelnen Bürger sowohl die Verantwortung für die Wahl der Regierung als auch für die „Wohlfahrt des Staates“ zuspreche. Das führe dazu, dass jeder Bürger sich näher mit der Verfassung bekannt machen solle und deshalb auch unterrichtet werden müsse.³⁵

Im elften Abschnitt beschäftigt sich Meister explizit mit dem öffentlichen Unterricht, den er mit der Justiz und der Armee parallel setzt. Während Justiz und Armee den „äussern Ausbrüche der Unsicherheit“ zu steuern haben, dient der Unterricht zur „innern Verbesserung“,³⁶ wofür auch Jahres- und Volksfeste sowie der wöchentliche Gottesdienst hilfreich sind, die alle unter „obrigkeitlicher Aufsicht“ stehen.³⁷ Der Staat muss nicht nur für die Errichtung von neuen Schulhäusern besorgt sein, sondern auch die Lehrpersonen zertifizieren und über die Pressefreiheit wachen. Diese gilt absolut, da „ohngeachtet aller Verschiedenheit in den Meynungen“, der „gute Bürger doch immer der gleiche Sinn und Geist“ belebe, „der Geist der Theilnehmung und Liebe“.³⁸ Auch hier wird deutlich, dass die Erzeugung der Gesinnung des „guten Bürgers“ als entscheidender Punkt für das Funktionieren des neuen Staates gesehen wird. Diese Gesinnung vorausgesetzt, können alle Meinungsverschiedenheiten und die daraus möglicherweise entstehenden Probleme auf einer gemeinsamen Basis gelöst werden.

Ein vergleichbares Konzept von politischer Bildung bietet auch der *Kurze und leichtfassliche Unterricht über die helvetische Staats-Verfassung* (1798) von Franz Josef Gassmann (1755-1802), einem Buchdrucker und Buchhändler aus Solothurn, der Mitbegründer der *Helvetischen Gesellschaft* war. Bei dieser Publikation handelt es sich um eine ergänzte und erweiterte Überset-

³⁵ Meister 1798, S. 3 f.

³⁶ Ebd., S. 47.

³⁷ Ebd., S. 48.

³⁸ Ebd., S. 48 f.

zung des *Catéchisme de la Constitution Helvétique* (1798), der in Form eines Gespräches zwischen einem Patrioten und einem Antipatrioten aufgebaut ist und die Revolution sowie die Diskussion der Vor- und Nachteile derselben zum Ausgangspunkt hat.³⁹

Für die hier untersuchte Fragestellung ist das fünfzehnte Gespräch aussagekräftig, in welchem unter dem Stichwort „von den Sitten“ Fragen der politischen Bildung im Sinne von politischer Erziehung diskutiert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Sittlichkeit der Bürger, die auf Religion beruht, garantiert, dass die Verfassung nicht nur toter Buchstabe bleibt. „Es ist wahr, gute Gesetze gründen und sichern das Wohl eines Staats. Aber von einem Gesetzgeber ohne Religion, von einer Magistratsperson ohne Tugend kann man weder gute Gesetze, noch eine treue Verwaltung erwarten.“⁴⁰ Gassmann sieht dies in Analogie zur Haushaltung, Fähigkeiten wie Mitgefühl müssen in der Familie gelernt werden, damit sie im öffentlichen Leben angewendet werden können. Ein Politiker, der sich nur deshalb an die Gesetze halte, weil er sonst bestraft würde, könne kein guter Politiker sein, da ihm die Einsicht fehle. „Daher verdient die Religion vorzüglich die Achtung und Aufmunterung des Staats. Sie ist das Licht auf den dunkeln Pfaden des Lebens, und die Quelle der erhabensten Empfindungen; sie giesst Labsal und Trost in das Menschenherz bey allen Widerwärtigkeiten, und man kann sagen, es ist der Prüfstein wahrer Religion, wenn sie gute, folgsame und fröhliche Bürger bildet.“⁴¹

Wichtig ist zudem die unter dem Stichwort „Aufklärung“ geforderte Allgemeinbildung für alle Bürger, da diese den Fortbestand der neuen Ordnung sichert. „Wenn die meisten unwissend bleiben, so würden die Gescheidern bald wieder die Herrschaft erhalten. Und wenn der grösste Haufe ohne Kenntnisse wäre, so würden sie nicht allemal die Tauglichsten und Einsichtsvollsten erwählen. Und ich glaube hieran liegt viel, besonders da die Vorgesetzten für das Wohl und Wehe so vieler Menschen sorgen, und in jedem Fall für die Aufrechthaltung des Staats wachen müssen.“⁴² Wissen und Religion sind demnach die Pfeiler, die der neuen Ordnung zum Durchbruch verhelfen und sie dauerhaft absichern. Schule als öffentliche Aufgabe wiederum garantiert die breite Durchsetzung dieser für das Überleben der neuen Ordnung notwendigen Einsichten in der Bevölkerung.

³⁹ Gassmann 1798, S. 8 f.

⁴⁰ Ebd., S. 92 f.

⁴¹ Ebd., S. 97.

⁴² Ebd., S. 102.

4 Die helvetische Schule – ein Prototyp der Schule als Ort politischer Bildung?

„Nationalbewusstsein“ im Sinne von politischer Bildung und Erziehung in der Helvetik war eng mit der neuen Verfassung und der Implementierung der neuen Staatsform verknüpft. Über die verschiedenen Mittel und Möglichkeiten der Erziehung und des Unterrichts sollten die neuen und zukünftigen Bürger von den Vorteilen des neuen Staates überzeugt, aber auch die Gesinnung hervorgerufen werden, die Voraussetzung für einen funktionierenden Staat war. Politische Bildung und Erziehung hatten den Zweck, dem gewählten politischen Konzept zum Durchbruch zu verhelfen, wobei das mit der neuen Verfassung verbundene Prinzip der Öffentlichkeit das Fundament für eine grundlegende Reform des Bildungswesens bot. Es war sowohl dem wissenschaftlichen Wissen verpflichtet, implementierte aber auch ein demokratisches Prinzip im Schulwesen mit der Rückbindung der Aufsicht und Steuerung an die lokalen Autoritäten. Dies hatte den Vorteil, dass Schule nicht als staatliche und damit fremde Institution wahrgenommen wurde, sondern als Verkörperung der eigenen Anliegen und Vorstellungen von Erziehung.⁴³

Das entscheidende Moment bei der Herausbildung des „Nationalbewusstseins“ in der Helvetik sind die vielfältigen Anstrengungen, erzieherisch auf die zukünftigen und die aktiven Bürger einzuwirken, die mit Hilfe verschiedener didaktischer Hilfsmittel zur richtigen Gesinnung erzogen werden sollen, was eine Garantie für eine dauerhafte Etablierung der neuen Ordnung versprach. Die neue Ordnung war demnach durch die Bekanntmachung der neuen Ordnung und die dazu gehörenden Erläuterungen über das Funktionieren der neuen Ordnung allein nicht herzustellen. Der Aspekt des Wissens bzw. der „Aufklärung“ über die neue Ordnung wurde zwar als wichtiger Bestandteil politischer Bildung angesehen, der allerdings zwingend durch einen „moralischen“ Teil ergänzt werden musste, da nur so die Einhaltung der an sich vernünftigen Prinzipien gewährleistet werden konnte. Deshalb mussten nicht nur die Verfassungskatechismen geschrieben werden, sondern auch Instruktionen für die Erziehungsräte, die immer auch Verhaltensanforderungen auf der moralischen Ebene mitformulierten.

Damit entsprechen die Förderung und die pädagogische Implementierung des „Nationalbewusstseins“ in der Helvetik einer breit sichtbar werdenden Bewegung des 18. Jahrhunderts, die auch mit dem Begriff „Educationaliza-

⁴³ Dies wiederum zeigt sich bis heute als zentraler Punkt, wenn es darum geht, Schulentwicklung längerfristig zu implementieren. Vgl. Horlacher 2011.

tion“⁴⁴ bezeichnet wird und womit auf die Vorstellung verwiesen wird, dass soziale Probleme über Erziehung und Bildung zu lösen sind. Diese Annahme, welche die Promotoren der neuen helvetischen Verfassung zweifellos teilten, hat sich bis heute in Verbindung mit einer Fortschrittsidee als ungebrochen attraktiv erwiesen, verspricht sie doch, die Welt vor den Gefahren der Moderne zu schützen und sie durch Erziehung zu einer besseren zu machen.⁴⁵ Dieser Anspruch prägte nicht nur die Konzepte politischer Bildung,⁴⁶ sondern der Schule überhaupt, womit sie zu einer eigentlichen „Reparaturanstalt“ der Gesellschaft wurde. Inwiefern diese Ansprüche allerdings überhaupt erfüllbar sind, wurde eher weniger thematisiert, boten die damit verbundenen Aufgaben doch auch unzählige Möglichkeiten, hehre Ziele zu konkretisieren.

In diesem Aspekt unterscheiden sich die gegenwärtigen bildungspolitischen und schultheoretischen Debatten erschreckend wenig von den Debatten um Schule und Schulreform während der Helvetik. Etwas anders sieht es allerdings in Bezug auf das Konzept der Öffentlichkeit aus. Dieses wurde in der Helvetik sowohl durch organisatorische Maßnahmen als auch durch pädagogische Anstrengungen zu verankern gesucht, wovon sich die Promotoren die Herstellung des notwendigen „kulturellen Selbstverständnisses“ erhofften, das die Neuerungen dauerhaft machen sollte. Globale Debatten um Standardisierung und Harmonisierung des Bildungswesens, verbunden mit einer Stärkung der „Expertise“ stehen heute allerdings in einem gewissen Gegensatz zur Idee der lokalen Verantwortlichkeit und Verankerung der Schule. Inwiefern diese Entwicklungen das Schulsystem grundsätzlich verändern, inwiefern diese Veränderungen auch theoretische Konsequenzen haben werden und inwiefern sich dadurch auch das „kulturelle Selbstverständnis“ ändern kann oder muss, wird sich zeigen. Allerdings rücken diese Entwicklungen Schule verstärkt ins Zentrum öffentlicher Debatten und stellen auch die alte Frage neu, welche Funktion und welche Zielsetzung Schule zu erfüllen hat.

Quellen und Literatur

Quellen

Balthasar, Franz Urs (1758): *Patriotische Träume eines Eydgnossen*, von einem Mittel, die veraltete Eydgnossschafft wieder zu verjüngerem. Freystadt.

Entwurf einer helvetischen Staatsverfassung (1798). Basel.

Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de (1963): *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes* (frz. 1794). Frankfurt am Main.

⁴⁴ Smeyers/Depaepe 2009, S. 3.

⁴⁵ Tröhler 2009.

⁴⁶ De Vincenti/Horlacher 2011.

- [Gassmann, Franz Josef] (1798): Kurzer und leichtfasslicher Unterricht über die helvetische Staats-Verfassung, in verschiedenen Gesprächen zwischen einem Patrioten und Antipatrioten. Solothurn.
- Meister, Leonard (1798): Lehrmeister über die Verfassung des untheilbaren helvetischen Freistaates. Zürich.
- [Planta, Martin von] (1766): Geschichte und Beschreibung des Seminarii, in der Frey-Herrschaft Haldenstein, nahe bey Chur, in Bündten. In: Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft 1766, S. 25-64.
- Stapfer, Philipp Albert (1792): Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums. Bern.
- [Stapfer, Philipp Albert] (1799): Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungs-räthe. Luzern.
- Vollziehungsdirektorium (1801): Botschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber, und Gesetzesvorschlag. 18. November 1798. In: Johann Rudolf Steinmüller (Hg.): Helvetische Schulmeister-Bibliothek, allen Schullehrern und Freunden des Schulwesens gewidmet. Band 1. St. Gallen, S. 234-264.
- [Zschokke, Heinrich] (1798): Das neue und nützliche Schulbüchlein, zum Gebrauch und Unterricht für die wissbegierige Jugend im Bündnerlande. Malans.

Literatur

- Birbaum, Paul (2002): Pater Gregor Girards Konzeption der Volksschule aus schulgeschichtlicher Perspektive. Bern.
- Böning, Holger (1983): Heinrich Zschokke und sein „Aufrichtiger und wohlerfahrener Schweizerbote“. Die Volksaufklärung in der Schweiz. Bern.
- Bosche, Anne (2008): Loose coupling als konstitutives Element der Organisation von Schule: Das Fallbeispiel Haldenstein-Marschlins in der Schweiz des 18. Jahrhunderts. In: Göhlich, Michael/ Hopf, Caroline/Tröhler, Daniel (Hg.): Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext. Wiesbaden, S. 69-82.
- Bütikofer, Anna (2006): Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern.
- De Vincenti, Andrea/Horlacher, Rebekka (2011): Einleitung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, Heft 3.
- Erne, Emil (1988): Die schweizerischen Sozietäten. Zürich.
- Frei, Daniel (1964): Die Förderung des schweizerischen Nationalbewusstseins nach dem Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft 1798. Zürich.
- Godenzi, Luca (2011): Das Zürcher Privatschulwesen 1800-1820. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit Universität Zürich.
- Horlacher, Rebekka (Hg.) (2011): Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse. Zürich.
- Horlacher, Rebekka (2012): Schule als Ort politischer Bildung. In: Aubry, Carla/ Geiß, Michael/Magyar, Veronika (Hg.) (2012): erscheint in: Weinheim/Basel (in Vorbereitung).
- Im Hof, Ulrich/de Capitani, François (1983): Die Helvetische Gesellschaft, 2 Bände. Frauenfeld/Stuttgart.
- Luginbühl, Rudolf (1887): Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Basel.

- Osterwalder, Fritz (1992): Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel, S. 157-193.
- Osterwalder, Fritz (2008): Die Methode Pestalozzis – Wahrnehmung, Ordnung und Erlösung. In: Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe. Band 6: Schriften zur „Methode“. Zürich, S. 7-42.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (2009): Introduction – Pushing Social Responsibilities: The *Educationalization* of Social Problems. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hg.): *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht, S. 1-11.
- Tanner, Albert (2000): Vom „unmündigen“ Volk zu den „überforderten“ BürgerInnen Demokratiekonzepte und politische Erziehung 1798-1998. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Fribourg, S. 43-56.
- Tosato-Rigo, Danièle (2010): Une didactique des Droits de l’homme? Autour de quelques catéchismes républicains. Vortrag auf der Tagung „Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert“. Fribourg, 18.-20. November.
- Tröhler, Daniel (2000): Republikanismus als Erziehungsprogramm: Die Rolle von Geschichte und Freundschaft in den Konzepten eidgenössischer Bürgerbildung der Helvetischen Gesellschaft. In: Böhler, Michael/Hofmann, Etienne/Reill, Hanns Peter/Zurbuchen, Simone (Hg.): *Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*. Genf, S. 401-421.
- Tröhler, Daniel (2008): Pestalozzi. Bern.
- Tröhler, Daniel (2009): The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education. In: Smeyers, Paul / Depaepe, Marc (Hg.): *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht, S. 31-46.
- Tröhler, Daniel (2011): Die Schule im Kontext von Erwartungen. In: Horlacher, Rebekka (Hg.): *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*. Zürich, S. 11-33.

Anschrift der Autorin:

Dr. Rebekka Horlacher
Pädagogische Hochschule Zürich
Kurvenstrasse 17, CH-8090 Zürich
Email: rebekka.horlacher@phzh.ch

Andrea De Vincenti / Norbert Grube /
Moritz Rosenmund

Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise

Einleitung

Schulaufsicht ist im Verlauf der vergangenen 15 bis 20 Jahre zunehmend ins Blickfeld historischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung gerückt.¹ Die vermehrte wissenschaftliche Aufmerksamkeit verdankt sie einer gleichzeitigen bildungspolitischen Transformation der Art und Weise, wie staatliche Instanzen die Leistungserbringung der Schulen kontrollieren und deren Entwicklung zu steuern suchen.² Leistungstests und Rechenschaftslegung ganzer als (teil-)autonome Organisationen aufgefasster Schulen ersetzen bzw. ergänzen dabei die frühere Praxis curricularer Zielvorgaben und periodischer Kontrollen der alltäglichen Routinetätigkeit der Lehrpersonen. Begriffe wie „Bildungsmonitoring“ und „Bildungscontrolling“ treten an die Stelle von älteren wie „Schulinspektion“ und „Schulaufsicht“.³ Ebenfalls verschiebt sich das legitimierende Prinzip, auf das man sich bei der Beurteilung der Praxis von Schulen und Lehrpersonen letztlich bezieht, von der nationalstaatlich verfassten Öffentlichkeit hin zur Berufung auf wissenschaftliche Kriterien.

Der Formwandel der Schulaufsicht steht somit im weiteren Zusammenhang einer umfassenden Rekonfigurierung von Logik, Organisationsformen und Legitimationsgrundlage des institutionellen Arrangements und Regimes von Verfahren, Strukturen und Praktiken der Kontrolle, Steuerung und Legitimation der Aktivität von Schulen und der in ihnen tätigen Akteure, namentlich der Lehrpersonen. Es haben sich also sowohl die Erwartungen an die öffentliche Schule als auch an deren Aufsicht verändert. Dieser institutionelle Wandel kann daher als eine Abfolge von gesellschaftlichen Delegitimie-

¹ Vgl. Ehrenpreis 2010; Hoffmann-Ocon 2009; Tröhler 2008; Neugebauer 2005.

² Vgl. Burkard/Rolff 1994; van Bruggen 2001; Burkard 2001; Ioannidou 2007; Amos/Radtke 2007.

³ Böttcher et. al. 2008; Standaert 2001.

rungs- und Relegitimierungsprozessen der Formen von Schule und ihrer Aufsicht verstanden werden. Delegitimierungsprozesse treten vor allem dann auf, wenn etablierte Lösungsroutinen und Praktiken, hier der Schulaufsicht, aufgrund widerstreitender Erfahrungen innerhalb der Bevölkerung und Anforderungsformulierungen seitens schulpolitischer, wissenschaftlicher Experten in Frage gestellt werden. Um diesen Prozess historisch fassbar zu machen, ist die Analyse politischer und administrativer Entscheidungen mit derjenigen von Erwartungen und Erfahrungen der Bevölkerung zu kombinieren, wie dies von Teilen der Kulturgeschichte des Politischen formuliert⁴ und etwa von Münch in Bezug auf PISA und den Bolognaprozess exemplarisch demonstriert wurde.⁵ De- und Relegitimierungsprozesse sind hier ausdrücklich nicht als zeitlich eindeutig markierbare Zäsuren, sondern als vielschichtige Umbruchprozesse und Wandlungsphasen skizziert, in denen sich politische Kultur gleichsam als kollektives Archiv gespeicherter Routinen zur politischen Problembewältigung verändert.⁶ Dabei wird davon ausgegangen, dass sich angesichts stabiler Schulstrukturen⁷ und lokaler Beharrungskraft tradierter politischer Kulturen und Lösungsroutinen, die sich nicht selten im Eigensinn⁸ lokaler Akteure zeigen, Änderungen auch in der Schulaufsicht erst langsam und in Form von Anpassungstendenzen an das vormals Bestehende durchsetzen.

Es erscheint im Anschluss an die skizzierte aktuelle Transformation der Schulaufsicht gerechtfertigt, vergleichend nach Verschiebungen auch in anderen Perioden der Entwicklung gesellschaftlich organisierter Bildung zu fragen. Tatsächlich stellt der Übergang von Schule im Ancien Regime zum Schulwesen als Institution der im 19. Jahrhundert entstehenden Nationalstaaten einen ebenso grundlegenden Umbruch dar. Auch da ändern sich nicht nur äußerliche Praktiken der Kontrolle von Schule, sondern außer den dazu legitimierten Instanzen auch die Bezugspunkte und Kriterien, auf welche sich diese bei der Beurteilung von Qualität berufen. Dieser Übergang kennt in den europäischen Nationalstaaten unterschiedliche Verlaufsformen.⁹ Gemeinsam

⁴ Stollberg-Rilinger 2005.

⁵ Münch 2009.

⁶ Berger/Luckmann 2004, S. 44, 57, 72-74.

⁷ Tyack/Tobin 1994.

⁸ Nach Davis/Lindenberger/Wildt 2008, S. 18 verweist der Begriff des „Eigensinn[s] auf die Vieldeutigkeit, Unvermitteltheit, auch Unvereinbarkeit der Verhaltensweisen von einzelnen [hier kollektiven] Akteuren – jenseits der Ein- oder Zuordnung in übergreifende Strukturen oder Logiken ‚der‘ Geschichte“.

⁹ Für die Einführung der formellen staatlichen Schulaufsicht in Frankreich zur Zeit Napoleons: Harten 1995, S. 53. Zur Neuordnung des Schulaufsichtsregimes im Russischen Reich ab 1802: Andreev 2010, S. 123-125; generell für die Entwicklungen in Westeuropa Maynes 1985.

scheint ihnen zum einen die Verschiebung der Kontrolle über das Schulwesen von der Kirche auf den Nationalstaat zu sein. Zum andern aber auch der Versuch, das nationalstaatlich verfasste, mehr oder weniger als demokratische Öffentlichkeit konstituierte Gemeinwesen und nicht mehr das Transzendente zum Bezugspunkt schulischer Erziehung und Bildung zu machen.

Im Falle der Schweiz oder doch einer Mehrheit ihrer Kantone führte dieser Prozess – auf dem Hintergrund einer starken republikanischen Tradition¹⁰ mit bedingter Partizipation, Gemeinwohlorientierung und einem bereits im 18. Jahrhundert bestehenden Gestaltungsspielraum der damaligen (Kirch-) Gemeinden – zur Schaffung von eigenen, politisch verfassten Schulgemeinden¹¹ und ihnen zugeordneten, in demokratischer Wahl nominierten örtlichen Schulbehörden. Dies trifft auch für den Kanton Zürich zu, der im Folgenden exemplarisch beleuchtet werden soll.¹²

Zwei Momente der Transformation seien in gebotener Kürze skizziert: der Schritt von der pastoralen zur Laienaufsicht im Zusammenhang mit der gesetzlichen Neuausrichtung der öffentlichen Volksschule um 1831/32 (1) und die partielle Ablösung dieser Laienaufsicht durch eine Fachaufsicht, die 2005 in einem neuen Volksschulgesetz statuiert wurde (2). Im Vergleich der beiden Perioden lassen sich dann einige Folgerungen in Bezug auf das Verhältnis von Schule und ihrer demokratischen Legitimierung ableiten (3). Den Erörterungen liegt die Annahme zugrunde, dass sich Schulaufsicht nicht auf eine Form administrativen Vollzugs im Rahmen einer bürokratischen Struktur verengen lässt, sondern in Struktur und Vollzug sowohl als Element wie auch als Ausdruck der politischen Kultur einer Gesellschaft zu verstehen ist.

1 Der Übergang von der pastoralen zur demokratisch legitimierten Laienaufsicht

1831 wird im Kanton Zürich ein neues Regime der Schulaufsicht eingerichtet.¹³ In Volkswahlen mandatierte Laienbehörden sollen die seit dem Mittelalter bestehende Schulaufsicht durch Ortspfarrer und gemeindliche Sittenauf-

¹⁰ Weinmann 2002.

¹¹ Diese decken sich heute in ihrer sozialräumlichen Extension meist mit der politischen Gemeinde und Kirchgemeinde.

¹² Das Fallbeispiel des Kantons Zürich steht für die spezifische kantonale Entwicklung mit entsprechender Binnendifferenzierung und erlaubt keine Rückschlüsse auf generelle helvetische oder gesamteidgenössische Verhältnisse.

¹³ Gesetz Gemeinds=Schulpflegen o.J., S. 280-286. Gesetz Bezirks=Schulpflegen. o.J., S. 275-279. Zur Dominanz der kirchlichen Schulaufsicht, etwa auch in Preußen, vgl. Neugebauer 1985.

sichtsräte ablösen.¹⁴ Das ältere, pastorale Modell der Schulaufsicht legiti-mierte sich zum einen durch die Autorität der Kirche, zum anderen aber auch durch eine relativ tolerante Aufsichtspraxis mit weitgehenden Freiheiten mancher Gemeinden. Zuweilen entsprangen diese Freiheiten mangelndem Interesse des Ortspfarrers, zuweilen auch der Furcht desselben, sich gegen die Gemeinde zu stellen. Prosperierende Schulen fanden sich vor allem dort, wo sich Gemeinde und Pfarrer gemeinsam dafür engagierten.

Mit der helvetischen Revolution am Ende der 1790er Jahre und den liberalen Umwälzungen der 1830er Jahre wurden Autoritäten, Strukturen, aber auch Werte des Ancien Régimes durch Forderungen nach Gleichheit und demokratischer Partizipation aller zunehmend delegitimiert.¹⁵ Im Zuge der Einführung einer liberalen Verfassung in den 1830er Jahren war die kantonale Regierung Zürichs bestrebt, rasch eine einheitliche Schulaufsicht zu etablieren. An Stelle des auf die Disziplinierung des Einzelnen ausgerichteten Pastoralen entstand die staatliche Schulverwaltung mit kantonalem Erziehungsrat und kommunalen Laienbehörden im Kontext einer neuen, auf Effizienz und Prävention angelegten gouvernementalen Raison.¹⁶ Sie sollte darüber wachen, dass die Landbevölkerung flächendeckend beschult wurde und so die Voraussetzungen zur Teilnahme an demokratischen Prozessen erfüllte. Dies schloss die Beherrschung elementarer Kulturtechniken genauso ein wie auch die Herausbildung einer loyalen Haltung gegenüber dem Vaterland u.a. durch die neu geschaffenen Unterrichtsfächer Geographie und Geschichte.¹⁷

Die 1832 per Gesetz eingerichteten lokalen Schulaufsichtsbehörden, die Gemeindeschulpflegen, sind gemäß den veränderten Wertorientierungen nach den beiden Revolutionen demokratisch, das heißt in diesem Fall, durch Wahlen legitimiert. Präsident dieser Behörden war stets der Ortspfarrer, was auf eine Kontinuität des kirchlich-parochialen Aufsichtsregimes hindeutet. Er agierte nun aber als Präsident einer weltlichen, sich aus gewählten Männern der Kirchgemeinde zusammensetzenden Laienaufsichtsbehörde.

Die Protokolle der Bezirksschulpflegen und die Akten des Erziehungsrats legen jedoch offen, dass diese Legitimation durch ein Wahlverfahren vor Ort weitaus nicht ausreichte, um erfolgreiches Wirken einer Behörde zu garantieren. Damit sich eine Behörde konstituieren und ihren Auftrag erfolgreich erfüllen konnte, musste sie sich je nach lokaler politischer Kultur ihre Legitimation auf andere Art und Weise und immer wieder neu erarbeiten. Dies barg einige Schwierigkeiten, da die lokalen Schulpflegen in eine subsidiäre

¹⁴ Schwab 2006.

¹⁵ Bütikofer 2006.

¹⁶ Foucault 2004, S. 27, 38, 94.

¹⁷ Jahresbericht der Bezirksschulpflege (BSP) Pfäffikon Juli 1832, Staatsarchiv Zürich (StAZH), U 30a 1.

Behördenstruktur eingebunden und somit die unterste Ebene eines ganzen Schulaufsichtssystems waren, welches Schulreformen vor Ort implementieren sollte. Zugleich waren die Schulpfleger aber auch Teil der Gemeinde, deren Schule sie beaufsichtigen sollten und deshalb bestrebt, ihr lokales Ansehen nicht aufs Spiel zu setzen. So lavierten sie in ihren alltäglichen Verrichtungen stets zwischen Pflichterfüllung gegenüber den oberen Behörden, dem Erziehungsrat in Zürich und den Bezirksschulpflegern als Mittelinstanz auf der einen und der Berücksichtigung der Gemeindebedürfnisse auf der anderen Seite.¹⁸ Dieses Spannungsverhältnis erzeugte große Schwierigkeiten bei der Besetzung der Behörde. Mühsam und manchmal nur mit Zwang konnten Personen zur Amtsübernahme bewegt werden, die überdies nicht selten streitsüchtige Querulanten oder Angehörige der zumeist konservativ gesonnenen dörflichen Oberschicht waren.¹⁹

Wie die Einführung der neuen Behörde vor sich ging, soll an zwei Beispielen aufgezeigt werden. Eines zeugt von einer relativ reibungslosen Einführung der neuen Schulaufsichtsbehörden, das andere vom mühsamen Ringen der Behörde um Legitimation. Beide Beispiele beziehen sich auf je einen der insgesamt 11 Schulaufsichtsbezirke im Kanton Zürich.

1.1 Das Beispiel des Bezirks Hinwil

Eine von der Hinwiler Behörde häufig genutzte Strategie, sich ihre Legitimation vor Ort zu sichern, war die rege Bezugnahme auf das Schulgesetz. Dass dieses Gültigkeit habe, wurde im Bezirk Hinwil kaum angezweifelt. Auch wurden Sanktionsverfahren eingeführt, mit deren Hilfe Eltern, welche beispielsweise ihre Kinder nur gelegentlich oder gar nicht zur Schule schickten, an ein Gericht überwiesen werden konnten. Die neuen Möglichkeiten, Zwang auszuüben, waren für die Schulaufseher jedoch zwiespältig. Einerseits sollte hart durchgegriffen werden, andererseits verging manchem Behördenmitglied angesichts des wahrgenommenen Elends armer, auf Kinderarbeit angewiesener Eltern „schier die Lust, sie nur ernstlich zur Befolgung des Gesetzes anzuhalten, geschweige denn, sie dem Strafrichter zu überweisen“.²⁰

Das Auseinanderklaffen von Gesetz und Realität konnte außerdem zur Hypothek für die Schulaufseher werden, weil sie dann als Marionetten der kantonalen Zentralregierung ohne Durchsetzungsfähigkeit wahrgenommen wurden. Deshalb versuchte man die Eltern nicht nur durch Einschüchterungen, Bloßstellen schlecht geschulter Kinder oder auch Drohungen, sondern auch auf positivere Art und Weise für die Schule zu gewinnen. In diesem Sinne wurden wie in anderen Bezirken auch in Hinwil Schulfeste organisiert, die

¹⁸ Zur starken Gemeindeautonomie in Zürich vgl. Weinmann 2002.

¹⁹ BSP Andelfingen August 1832 und Juni 1835, StAZH U 30a 1.

²⁰ BSP Hinwil Juli 1838, vgl. BSP Hinwil Juli 1833, StAZH U 30a 2.

zumeist im Zusammenhang mit Schuleröffnungen oder Examen Unterrichtsleistungen präsentieren und Schulangelegenheiten stärker ins öffentliche Bewusstsein rücken sollten.²¹

Die Legitimitätsstiftende Funktion des Gesetzes stand jedoch in Konkurrenz mit einem älteren Legitimationsmodell: mit der Tradition oder dem alten Herkommen. Paradoxerweise war es gerade die Berufung auf die Tradition, welche der neuen Hinwiler Behörde eine reibungslose Einführung ermöglichte. Es war seit langem üblich, bei den obrigkeitlichen Justizbehörden in eigenen Belangen Recht einzufordern. Damit prägten die Gemeindemitglieder die inhaltliche Ausrichtung der Justiz mit und halfen den Behörden, in den alltäglichen Praktiken der gemeinen Leute Fuß zu fassen.²² Obwohl die Schulaufsichtsbehörden laut dem neuen Schulgesetz nicht als gerichtliche Instanzen konzipiert waren, wurden sie in Hinwil sogleich in diesem Sinne genutzt. Die Behörde avancierte rasch zur ersten Beschwerdeinstanz in schulischen Belangen und fungierte in vielen Konflikten auch als Schlichterin. Auf diese Weise konnte die Behörde an die Tradition der Justiznutzung anknüpfend in die bestehenden Umgangsformen mit obrigkeitlichen Behörden integriert werden. Dies erleichterte ihr die Etablierung und damit das Erlangen von Akzeptanz und Legitimität, wenn sie zunächst auch eine Verschiebung der von der Zentralregierung beabsichtigten präventiv angelegten Gestaltungsfunktion der Schulaufsichtsbehörde bedeutete. Nur fünf Jahre nach ihrer reibungslosen Einführung äußerte die Bezirksbehörde Hinwil den Wunsch nach noch konsequenterer Umsetzung der Volkswahl der Behördenmitglieder. Offenbar hatte in den Gemeinden dieses Bezirks inzwischen ein Wandel der Wertorientierung stattgefunden und die Volkswahl nach meritokratischem Prinzip an legitimitätsstiftendem Charakter gewonnen. Mussten nämlich bislang von Gesetzes wegen je zwei Geistliche und zwei Lehrer Mitglieder der Gemeindeschulpflegen sein, wurde nun die freie Wahl der „wägsten und besten Einwohner des Bezirks“ gefordert.²³ Dies entspräche dem von der Verfassung verlangten Grundsatz der Gleichheit von Rechten und Pflichten aller. Zudem sollten die Bezirks- und Gemeindeschulpflegen nach den Grundsätzen der Meritokratie/Expertokratie zusammengesetzt werden, also nach rationalen und moralischen Grundsätzen, nach Leistungskraft und inne-

²¹ BSP Hinwil Juli 1838, StAZH, U 30a 2. 1836 findet die Organisation von Schulfesten erstmals Erwähnung im Bericht der Gemeindeschulpflege Zürich als fester Tätigkeitsbereich derselben. BSP Zürich Juni 1836, StAZH, U 30a 2. Ähnliche Feste werden erwähnt von der BSP Horgen Juni 1837 und Regensberg Juli 1837, StAZH U 30a2. Zum Fest als national-staatliche Legitimationsbeschaffung oder zur politischen Mobilisierung: Hardtwig 1990, S. 264-301.

²² Zur Justiznutzung vgl. Dinges 2000.

²³ BSP Hinwil Juli 1836, StAZH U 30a 1.

rer Berufung und nicht nach Klassen und Ständen. Die Vorrangstellung des Pfarrers als Präsident der Gemeindeschulpflege sollte ebenfalls entfallen. Die Bezirksschulpflege Hinwil erhoffte sich durch die weitere Veränderung der Schulaufsichtsstrukturen zugunsten von mehr Partizipation eine verstärkte Legitimität und Durchsetzungskraft der Gemeindeschulpflegen vor Ort: „Die nicht durch Gesetzeszwang sondern durch freie Wahl, also ausschließlich durch das Vertrauen an solche Stellen berufenen werden desto freier wirken.“²⁴

Nicht nur vor Ort, sondern auch gegenüber den jeweils oberen Behördenebenen suchten sich die unteren Behörden zu legitimieren. Dies geschah in Form jährlicher Rechenschaftsberichte, in denen etwa die Bezirksschulpflege Hinwil immer wieder auf die besonderen lokalen Umstände ihres Aufsichtsgebiets verwies. Wegen des unwegsamen und gebirgigen Bezirks sei der Besuch der Schulen zeitlich und finanziell aufwändig und körperlich anstrengend. Daher forderte die Bezirksschulbehörde von Anbeginn an die Erhöhung der vorgeschriebenen Anzahl der Behördenmitglieder. Der Erziehungsrat ignorierte die Forderung zunächst, doch rügte er die Bezirksbehörde dann wegen nicht erfolgter Schulbesuche. Dem Vorwurf begegnete letztere mit einem Hinweis darauf, man habe bereits früh auf das Problem hingewiesen und sei allenfalls gewillt, kollektiv zurückzutreten, um nicht den ‚Schein der Vernachlässigung einmal übernommener Pflichten‘ zu erwecken.²⁵

1.2 Das Beispiel des Bezirks Andelfingen

Anders als in Hinwil besaßen im Bezirk Andelfingen die Gemeindeschulpflegen lange Zeit nur geringe Legitimität unter den Schulgenossen. Selbst ein vorsichtig lavierender Kurs und der Versuch, weniger gesetzliches Exekutivorgan, als vielmehr Anwälte der Elternbedürfnisse vor Ort zu sein, brachte der Laienschulaufsichtsbehörde kaum Anerkennung. In der Sorge, das Schulrecht zu rigoros umzusetzen und damit breiten öffentlichen Widerstand zu ernten, weichen viele Schulpflegen in diesem Bezirk in einer Art vorausseilendem Gehorsam gegenüber den Schulgenossen gesetzliche Bestimmungen von vornherein auf. Diese behördliche Nachgiebigkeit sanktionierte letztlich die ablehnende Haltung der Andelfinger Schulgenossen gegenüber gesetzlich angemahnten Neuerungen im Schulhausbau oder bei der Anschaffung neuer Lehrmittel.²⁶

Anstatt Akzeptanz des Schulgesetzes bei den Schulgenossen zu erzielen, verbreitete die Schulpflege in ihren Berichten an den Erziehungsrat die Ablehnung der Bauern gegenüber einem regelmäßigen Schulbesuch: „Sie glau-

²⁴ Ebd.

²⁵ BSP Hinwil Juli 1833, StAZH, U 30a 1.

²⁶ BSP Andelfingen Juni 1833, STAZH U 30a 1.

ben wenigstens dannzumahl Ansprüche auf die Kräfte der von ihnen genährten und erzeugten Kinder machen zu können, und es ist ihnen dieser wohl nicht sehr zu verargen“.²⁷ Reformmaßnahmen seien, rechtfertigten sich die Schulpflegen, kaum durchsetzbar an Orten mit großem Einfluss gewichtiger Männer, die sich auf das Wohnheitsrecht berufen. Wegen mangelnden öffentlichen Rückhalts ahndeten die Behörden Schulabsenzen hier nicht streng, sondern wollten sie durch Gespräche, Zureden und Eingehen auf die Bedürfnisse der Schulgenossen mindern, „da die Erfahrung lehrte, daß man das erste Mahl nicht Beßerung, sondern Erbitterung und Rache als Frucht einärndete“.²⁸ Konsequenterweise sprach sich die Bezirksschulpflege Andelfingen 1838 gegen das neue Absentengesetz aus, das die Gemeindeschulpflegen zu Ausführungsdienern des Erziehungsrats degradiere.²⁹ Hier wird die spezifische Aneignung wie auch Praxis der lokalen Schulaufsicht deutlich, die wiederum mit dem eingangs eingeführten Begriff des Eigensinns umschrieben werden kann. Dieser „umreißt die Gleichzeitigkeit von Handlungsmöglichkeiten: Mitmachen, Zustimmen, Ausweichen, Zurückziehen, Durchkommen, Solidarität, Zulassen, Sich-Distanzieren, Hilfe verweigern, Sich-Widersetzen“.³⁰ Auf diese Weise hielten sich die Gemeindeschulpflegen vielleicht schadlos, verharteten aber auch häufig reglos aus Sorge vor dörflicher Renitenz. Das Lavieren zwischen Erziehungsrat und dörflicher Honoratiorenschaft, deren Schulskepsis viele Mitglieder der Gemeindeschulpflegen selbst teilten,³¹ erschwerte die Ausbildung von Respekt, Anerkennung und Legitimität sowohl gegenüber der kantonalen Zentraladministration als auch gegenüber den Schulgenossen.

Wie gering die Legitimität der Gemeindeschulpflegen im Bezirk Andelfingen war, zeigen auch die Wahlen. Viele Mitglieder mussten zur Annahme ihrer Wahl gezwungen werden, versahen ihren Dienst äußerst passiv und traten bei den Erneuerungswahlen freiwillig vom Amt zurück – selbst ursprünglich motivierte und engagierte Schulfreunde aus Verdruss über mangelnde öffentliche Anerkennung in Publikationen, Versammlungen und im Alltag von Seiten der Bürger.³² Niemand wollte also in dieser als „Landplage“ bezeichneten schlecht reputierten und angesehenen Behörde mitwirken. Vielmehr führten öffentliche Beschimpfungen und Beschuldigungen, die „bei dem

²⁷ BSP Andelfingen Juli 1838, StAZH U 30a 2.

²⁸ BSP Andelfingen Juni 1837, StAZH U 30a 2.

²⁹ BSP Andelfingen Juli 1838, StAZH, U 30a 2.

³⁰ Davis/Lindenberger/Wildt 2008, S. 18.

³¹ BSP Andelfingen Juni 1837, StAZH U 30a 2.

³² BSP Andelfingen Juni 1835, StAZH U 30a 1.

gemeinen Pöbel eine Sensation erregen“, zu häufigen Rücktritten vom Amt des Schulpflegers, etwa in Ossingen.³³

Die dörfliche Öffentlichkeit im Bezirk Andelfingen anerkannte demnach die lokalen Schulaufsichtsinstanzen kaum. Folglich besaß der Pfarrer als traditionelle Autoritätsfigur auch in der neuen Schulaufsicht des 19. Jahrhunderts hohe Integrationskraft und Reputation unter den Schulgenossen.³⁴ Somit haben wir im Bezirk Andelfingen die paradoxe Situation, dass traditionelle Autoritäten beibehalten, neue kantonale Aufsichtsansprüche zurückgewiesen und damit lokale Selbstbestimmung in Schulangelegenheiten eingefordert wurden – diese jedoch nicht im Rahmen der kommunalen, demokratisch legitimierten Schulpflegen umgesetzt werden sollte, sondern gleichsam informell durch bestehende Interessensvertretungen und Praktiken vor Ort.

1.3 Debatten über die Einrichtung einer fachlichen Schulaufsicht um 1840

Die skizzierten Defizite und Konflikte der demokratisch gewählten kommunalen Schulaufsicht ließen in der zweiten Hälfte der 1830er Jahre Forderungen aufkommen, dass zur Optimierung der Visitation zwei bis drei Bezirke zusammengefasst werden sollten und deren Visitation dann „einem wissenschaftlich gebildeten, tüchtigen Manne vom Fache, nicht fachgelehrten, sondern praktischen, mit dem Volksschulwesen vertrauten Pädagogen übertragen werden“. ³⁵ Als darüber zu stellendes Kontrollgremium solle mit der Zeit das Amt eines Kantonal-Schulinspektors geschaffen werden. ³⁶ Dieser Experte solle die Leistungsbereitschaft der Lehrer verbessern, eine stärkere Gleichförmigkeit der Schulvisitationen und einheitliche Standards der Schulprüfungen herbeiführen – Forderungen, die an gegenwärtige Debatten erinnern. Doch die Schulreform ließ sich nicht so leicht revidieren. Die demokratisch legitimierte, öffentliche Schulaufsicht durch eine Laienbehörde hatte an den meisten Orten breite Akzeptanz gewonnen, wie Petitionsadressen aus vielen Gemeinden an den Regierungsrat zur Verteidigung der Schulreformen 1839/40 belegen. Sie wandten sich unter anderem gegen die Wiederherstellung der geistlichen Schulaufsicht über das Volksschulwesen. So heißt es: „Die letzten Jahre der politischen Reorganisation sind in ihren Wirkungen durch keine Gewalt mehr auszulöschen. Der durch sie groß gezogene repub-

³³ BSP Andelfingen Juli 1836, StAZH U 30a 2.

³⁴ BSP Andelfingen Juli 1836, StAZH U 30a 2.

³⁵ BSP Regensburg Juni 1836, StAZH U 30a 2.

³⁶ BSP Regensburg Oktober 1834, StAZH U 30a 1.

likanische Sinn lässt sich auf die Dauer keine Bevorrechtung eines einzelnen Standes auf Unkosten der anderen mehr gefallen“.³⁷

2 Die Reform um die Jahrtausendwende

Obwohl die Frage einer auf Fachexpertise gestützten Schulaufsicht in den späteren 1830er Jahren eine zunächst heiß debattierte und auch in den Folgejahrzehnten sporadisch thematisierte Option war, verfestigte sich doch die Laienaufsicht. Ein grundsätzlicher konzeptioneller und organisatorischer Wandel der Schulaufsicht wurde erst Mitte der 1990er Jahre eingeleitet. Während der 1980er Jahre hatte man in der Schweiz eine Schulreform durch eine Modernisierung der Lehrpläne, also eines Instruments der Input-Steuerung in Gang zu bringen versucht.³⁸ Dem allgemeinen Trend folgend wurde auch im Kanton Zürich 1991 ein neuer Lehrplan für die gesamte Volksschule in Kraft gesetzt und in einem groß angelegten Projekt in den Jahren bis 1998 erprobt und eingeführt. Der Wechsel der Steuerungsphilosophie lässt sich äußerlich an der Person des neuen Bildungsdirektors, eines Wirtschaftswissenschaftlers erkennen, der sich zuvor in der Kantonsregierung für die Anliegen des New Public Management stark gemacht und die dazu gehörenden Grundsätze bereits als Vorsteher der Gesundheitsdirektion implementiert hatte.

Das Projekt einer Modernisierung des öffentlichen Bildungswesens wurde zunächst auf der Ebene von Schulversuchen und Verordnungen vorangetrieben: Frühenglisch, Informatik, Integration des Kindergartens in eine Grundstufe, Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots, aber auch erste Versuche mit teilautonomen, geleiteten Volksschulen (TaV) stehen für das erste Stichwort, die verpflichtende Beurteilung der Lehrpersonen – Mitarbeitendenbeurteilung (MAB) – für das zweite. Gegen Ende des Jahrhunderts entschied sich die Bildungsdirektion dafür, die verschiedenen Einzelprojekte zu einem Gesamtpaket zusammenzuschnüren und dieses in Gesetzesform zu bringen. Kernstück einer reformierten, als „Haus des Lernens“ apostrophierten Schule sollte die teilautonome, geleitete Volksschule sein.

Diese Modellkonzeption signalisiert eine grundsätzlich veränderte Weise, Schule zu betrachten: nämlich als organisierten und geführten Betrieb, dessen Gesamtleistung und nicht mehr das Handeln individueller Lehrpersonen Gegenstand von Kontrolle, Steuerung und Legitimation sein soll. Dass dieses Modell vornehmlich im Bereich der Wirtschaft entwickelt worden ist, ist

³⁷ Dreizehn vorgedruckte einseitige Petitionsadressen an den Regierungsrat zur Verteidigung der Schulreformen und der Schulordnung von 1832/33, StAZH U 4.

³⁸ Künzli 2002.

letztlich zweitrangig gegenüber dem Umstand, dass es sich in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären einer zunehmenden Popularität erfreut. In seiner Konsequenz führte es im hier interessierenden Zusammenhang dazu, dass sich eine neue Arbeitsteilung in Bezug auf die Steuerung der Einzelschule quasi aufdrängte, in der die lokalen Behörden die strategische Leitung durch Vorgabe und Überprüfung allgemeiner Ziele übernehmen, die Schulen die operative Umsetzung besorgen sollten. Die damit verbundene Einrichtung von Schulleitungen und entsprechende Verschiebung von Aufgaben und Kompetenzen, die zuvor der kommunalen Schulbehörde vorbehalten waren, auf die Schulen implizierte offensichtlich eine Neupositionierung der Behörde. Dabei handelte es sich allerdings nicht bloß um ein Revirement innerhalb der Staatsverwaltung. Vielmehr wurde damit der unmittelbare Einfluss einer durch die Stimmberechtigten der Gemeinden politisch mandatierten Laienbehörde zugunsten der Profession einerseits und der Zentralverwaltung anderseits zurückgebunden.

Im Verlauf des Gesetzgebungsprozesses wurde bald deutlich, dass sowohl das Volksschulgesetz von 1899³⁹ als auch das Unterrichtsgesetz von 1859⁴⁰, welche die zuständigen Behörden definierten und deren Aufgaben und Kompetenzen umschrieben, in die Reform einzubeziehen waren. Dies geschah mit der Erarbeitung von zwei Gesetzesnovellen: Ein 2002 von einer Mehrheit der Stimmenden akzeptiertes Bildungsgesetz umschreibt den allgemeinen Rahmen des Schulwesens und definiert insbesondere den Bildungsrat – das Nachfolgeorgan des Erziehungsrats – neu. Das viel umfangreichere Volksschulgesetz (VSG) regelt die Schulorganisation des Kantons und der Gemeinden im Einzelnen. Mit den beiden Gesetzen wurde das Unterrichtsgesetz von 1859 hinfällig. Während jedoch der Bildungsrat im Unterrichtsgesetz und die Gemeindeschulpflege im Volksschulgesetz neu Aufnahme fanden, wurde die bisher eine Scharnierstelle zwischen Gemeinden und Kanton bildende Bezirksschulpflege als obsolet betrachtet und aufgehoben. An die Stelle ihrer regelmäßigen Visitationen der Schulen sollten systematische externe Evaluationen durch eine – wiederum im VSG definierte – Fachstelle für Schulbeurteilung treten. Dies in der erklärten Absicht, Schulaufsicht durch Laienbehörden mit Schulevaluation durch Fachleute zu ersetzen.

In der politischen Debatte kristallisierten sich vor allem zwei umstrittene Punkte heraus: Widerstand erwuchs auf der einen Seite der mit dem Bildungsgesetz verbundenen Aufhebung der Bezirksschulbehörde. Abgesehen von der Frage, wer denn an Stelle der Bezirksschulpflegen neu als Rekursinstanz fungieren sollte, schieden sich die Geister entlang von zwei

³⁹ Gesetz Volksschule Juni 1899.

⁴⁰ Gesetz Unterrichtswesen Dezember 1859.

miteinander verknüpften Spannungen: Direktdemokratische politische Mitwirkung versus Verfachlichung einerseits und Laienaufsicht versus Qualitätskontrolle und -sicherung durch Experten andererseits. Auf der anderen Seite war es die Schaffung einer neuen, aus der Verbindung von Kindergarten und Elementarschulstufe angestrebten Grundstufe, wie sie die Vorlage zum Volksschulgesetz vorsah, die politisiert wurde. Interessant ist auch zu sehen, welche Neuregelungen weniger im Zentrum der Debatte standen. Zu ihnen gehört namentlich die Einführung dessen, was man als das neue ‚Steuerungsregime‘ bezeichnen könnte: die flächendeckende Schaffung von Schulleitungen, die Neudefinition der Gemeindeschulpflegen als ‚strategisch‘ steuernde Organe, die Einrichtung einer – nicht in die Administration eingegliederten – Fachstelle für Schulbeurteilung, deren Aufgabe in der Evaluation ganzer Schulen und nicht in der Beurteilung der einzelnen Lehrpersonen und ihres Unterrichts liegt. Die schwache Politisierung dieser Elemente deutet darauf hin, dass das neue Steuerungsregime zu diesem Zeitpunkt bereits mehrheitsfähig geworden war. Man mag diesen Befund als Widerspruch zu der ideologische Grundsatzfragen aufwerfenden Opposition gegen die Aufhebung der Bezirksschulbehörde erkennen. Dieser könnte sich jedoch auflösen, wenn man die unterschiedliche thematische Einbettung der beiden Reform-Komponenten in Rechnung stellt: Während die Reform der Behördenstruktur unmittelbar im Register der Kompetenzverteilung gedeutet wurde, mag die professionelle Schulaufsicht, die sich um die Qualität der Arbeit ganzer Schulen kümmern soll, als Modernisierung im Sinne einer Verbesserung im Bereich von Qualitätssicherung und Schulentwicklung verstanden worden sein.

Nach dem Willen der Bildungsdirektion sollten beide Gesetze zeitgleich, im Jahr 2002, dem Volk zur Abstimmung und, so hoffte man, zur Annahme unterbreitet werden. Die Erwartung erfüllte sich nur zur Hälfte. Das neue Bildungsgesetz wurde von einer nicht überwältigenden Mehrheit von 52,4% der Stimmenden akzeptiert. Die Streuung im Vergleich der 171 Gemeinden war jedoch beträchtlich. Das Volksschulgesetz jedoch erlitt mit nur 41,2% Ja-Stimmen eine klare Abfuhr. Nur gerade in zwei von zwölf Bezirken und bloß in einer Minderheit von 25 der 171 Gemeinden fand es nach einem intensiven Abstimmungskampf die Gnade der Stimmbürger/innen. An einem Scherbenhaufen waren die maßgebenden bildungspolitischen Kräfte allerdings nicht interessiert. Und nachdem man ihm ein paar Zähne gezogen hatte,⁴¹ passierte das überarbeitete Gesetz im Jahr 2005 denn auch in einer zweiten Volksabstimmung mit einer deutlichen Mehrheit von 63,5% der Stimmenden. Diesmal stimmten alle Bezirke und eine große Mehrheit der Gemeinden zu.

⁴¹ Als politisch nicht durchsetzbar erwies sich insbesondere die Einführung der Grundstufe.

3 Folgerungen

Die Rekonstruktion des Wandels der Schulaufsicht in zwei historisch auseinander liegenden Perioden macht deutlich:

Legitimation lässt sich nicht reduzieren auf eine formale Sanktionierung per Gesetz. Die Schulgesetze von 1832 bzw. 2005 legen zwar in einer demokratisch, per Mehrheitsentscheid zustande gekommenen Setzung die allgemeine Form der lokalen Behörde und deren Situierung und Einbettung in die umfassende Kontroll- und Legitimationsstruktur fest. Für die Legitimation im lokalen Rahmen ist dies eine notwendige, aber – trotz Ernennung der Behörde in einer politischen Wahl – nicht hinreichende Bedingung. Vollständige Legitimation ist erst dann erreicht, wenn die Behörde in der Lage ist, die örtlichen politischen Kulturen angemessen zu berücksichtigen und sie auch gegenüber den zentralen Instanzen zu artikulieren und durchzusetzen.

Diese Situation legt nahe, zwischen demokratischer Legitimierung als formale, juristische Konstruktion und demokratischer Legitimierung als Artikulation politischer Kultur im Sinne von tradierten, sich in unterschiedlicher Geschwindigkeit wandelnden Deutungen und Praktiken zu unterscheiden. Wie sich am Beispiel des Übergangs von der kirchlich-parochialen zur weltlich-zentralstaatlichen Aufsicht der 1830er Jahre zeigen lässt, werden die formalen Prinzipien und Setzungen nicht einfach gleichmäßig und im geplanten Sinn implementiert. Vielmehr erfolgt in den Gemeinden und Bezirken eine differenzierte Aneignung. Und inwieweit die lokalen Behörden gemäß neuem Gesetz von 2005 tatsächlich im Modus der strategischen Führung operieren und sich nicht mehr an der operativen Arbeit der Schulen beteiligen werden, bleibt zumindest abzuwarten.

Für die demokratische Legitimation von Schule und Bildung wie auch der Legitimation verleihenden Instanz bedarf es daher zweierlei, nämlich erstens einer formaljuristischen oder verfassungsmäßigen Komponente sowie deren Synthetisierung mit den (auch örtlichen) sozial fundierten Deutungsmustern und Praktiken. Bedurfte es einiger Jahrzehnte, um den Pfarrer als Repräsentanten einstiger kirchlicher Autorität in der weltlich-zentralstaatlichen Schulaufsicht des 19. Jahrhunderts allmählich obsolet werden zu lassen, könnte es auch etwas Zeit brauchen, bis sich das am New Public Management orientierende Modell verfachlichter Schulaufsicht gegenüber dem an aktiver Bürgerpartizipation orientierenden Modell definitiv durchzusetzen vermag.

Quellen und Literatur

Quellen

- Gesetz betreffend die Organisation der Gemeinds=Schulpflegen. In: Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen des Kantons Zürich 1831-1858, o.O., o.J.
- Gesetz betreffend die Organisation der Bezirks=Schulpflegen. In: Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen des Kantons Zürich 1831-1858, o.O., o.J.
- Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe vom 11. Juni 1899.
- Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen vom 23. Dezember 1859.
- General=Bericht der Bezirksschulpflege Zürich an den Erziehungsrat über das Schuljahr 1835/36 vom 23. Juni 1836, StAZH, U 30a 2.
- Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832-1835, StAZH, U 30a 1.
- Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1836-1838, StAZH, U 30a 2.
- Schulkapitel Horgen an den Erziehungsrat, 11. Januar 1840, StAZH U 4.

Literatur

- Amos, Karin/Radtke, Frank-Olaf (2007): Die Formation internationaler Bildungsregime: Zur Durchsetzung von neuen Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hg.): Bildung – Macht – Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Andreev, Andrej (2010): Das Ministerium für Volksaufklärung und die Entwicklung der Bildungs- und Wissenschaftspolitik im Russischen Reich (1802-1917). In: Neugebauer, Wolfgang/Holtz, Bärbel (Hg.): Kulturstaat und Bürgergesellschaft. Preußen, Deutschland und Europa im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Berlin, S. 121-135.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Böttcher, Wolfgang/Bastian, Pascal/Lanzmann, Virginia (2008) (Hg.): Soziale Frühwarnsysteme. Evaluation des Modellprojekts in Nordrhein-Westfalen. Münster et al.
- Burkard, Christoph (2001): Steuerung von Schule durch Schulaufsicht. In: Hofmann, Jan (Hg.): Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule. Kronach, S. 51-66.
- Burkard, Christoph/Rolff, Hans-Günter (1994): Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 8, S. 205-263.
- Bütikofer, Anna (2006): Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern.
- Davis, Belinda/Lindenberger, Thomas/Wildt, Michael (2008): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Frankfurt a.M., S. 11-28.
- De Vincenti-Schwab, Andrea (2008): Schule vor Ort. Die Zürcher Landschulen am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Tröhler, Daniel/ Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich, S. 15-25.
- Dinges, Martin (2000): Justiznutzung als soziale Kontrolle in der Frühen Neuzeit. In: Blauert, Andreas/Schwerhoff, Gerd (Hg.): Kriminalitätsgeschichte. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte der Vormoderne. Konstanz, S. 503-544.

- Ehrenpreis, Stefan (2010): Eine integrierte Erziehungs- und Schulgeschichte als neue Perspektive der europäischen Frühneuzeitforschung. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 15, Heft 2, S. 91-95.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität*. Bd. 1: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt a.M.
- Hardtwig, Wolfgang (1990): *Geschichtskultur und Wissenschaft*. München.
- Harten, Hans-Christian (1995): Das niedere Schulwesen in Frankreich am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Schulentwicklung zwischen Reform und Revolution. In: Peter Albrecht/Ernst Hinrichs (Hg.): *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Tübingen, S. 25-47.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2009): Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Ioannidou, Alexandra (2007): A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments? In: *European Educational Research Journal* 6, issue 4, pp. 336-347.
- Künzli, Rudolf (2002): Switzerland: Curriculum Policy. In: Rosenmund, Moritz/ Fries, Anna-Verena/Heller, Werner (Hg.): *Comparing Curriculum-Making Processes*. Bern, S. 213-229.
- Maynes, Mary Jo (1985): *Schooling in Western Europe. A Social History*. State University of New York Press.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin/New York.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.
- Neugebauer, Wolfgang (2005): Niedere Schulen und Realschulen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band 2: 18. Jahrhundert. München, S. 213-261.
- Schwab, Andrea (2006): Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen. Die Zürcher Schulumfrage 1771/72 in ihren Kontexten. In: Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn, S. 31-50.
- Standaert, Roger (2001): *Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis*. Leuven University Press.
- Stollberg-Rilinger, Barbara (Hg.) (2005): *Was heißt Kulturgeschichte des Politischen?* Berlin.
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn.
- Tröhler, Daniel (2008): Verwaltung und Aufsicht der Zürcher Volksschule. In: Tröhler, Daniel/Hardegger, Urs (Hg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich, S. 55-68.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The «Grammar» of Schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal* 31, issue 3, pp. 453-479.
- van Bruggen, Johan C. (2001): Internationale Trends zur Neuordnung der Schulaufsicht. In: Hofmann, Jan (Hg.): *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule*. Kronach, S. 33-41.
- Weber, Max (1919): *Politik als Beruf*. München/Leipzig.
- Weinmann Barbara (2002): Eine andere Bürgergesellschaft: klassischer Republikanismus und Kommunalismus im Kanton Zürich im späten 18. und 19. Jahrhundert. Göttingen.

Anschrift der Autorin und der Autoren:

lic.phil. Andrea De Vincenti
Pädagogische Hochschule Zürich
Kurvenstrasse 17, CH-8090 Zürich
Email: andrea.devincenti@phzh.ch

Dr. Norbert Grube
Pädagogische Hochschule Zürich
Kurvenstrasse 17, CH-8090 Zürich
Email: norbert.grube@phzh.ch

Prof. Dr. Moritz Rosenmund
Pädagogische Hochschule Zürich
Kurvenstrasse 17, CH-8090 Zürich
Email: moritz.rosenmund@phzh.ch

Carla Aubry

Die Bedeutung ökonomischer Ressourcen. „Öffentliche“ Schulaufsicht zwischen kantonaler Einflussnahme und Widerständigkeit vor Ort

Wer einen Begriff wie den der Öffentlichkeit, resp. ‚öffentliche‘ Schulaufsicht zum Thema eines Artikels macht, ist aufgefordert, sich den Bedeutungsgehalt dieses Begriffes zu vergegenwärtigen. Konzeptualisierungen von Gesellschaft sind heute ohne den Begriff der Öffentlichkeit kaum denkbar. Verbinden lässt sich damit die Vorstellung, dass es etwas gibt, worin alle mehr oder weniger involviert sind, denn so Imhof: „Mit der ‚Öffentlichkeit‘ hat man es mit etwas zu tun, an dem alle teilhaben können“.¹

Der Begriff der Öffentlichkeit ist als Kategorie des politischen und sozialen Lebens mit der Herausbildung des Bürgertums im 18. Jahrhundert verknüpft.² Konstitutiv ist dabei die Trennung zwischen einer öffentlichen und einer privaten Sphäre.³ „Die einfache Unterscheidung zwischen privat und öffentlich entspricht dem Bereich des Haushalts auf der einen, dem Raum des Politischen auf der anderen Seite [...]“.⁴ So präzisiert Hannah Arendt die Differenz in Anlehnung an das antike Verständnis, dass politisches Handeln im öffentlichen Raum erst denjenigen möglich ist, deren ökonomische Bedürfnisse durch den eigenen Haushalt, den *Oikos* gedeckt sind. Private ökonomische Ressourcen waren Voraussetzung für die Teilnahme an politischen Debatten.⁵

Die Öffentlichkeit als Kategorie verweist damit auf zweierlei. Zum einen auf Unterscheidungen, die je nach Kontext und Zeit zu untersuchen sind. Die Frage nach Partizipationsmöglichkeiten ist dabei zentral. Wer nahm überhaupt an politischen Debatten teil, konnte Einfluss geltend machen und war

¹ Imhof 1996, S. 3.

² Habermas 1990.

³ Die Dialektik von Öffentlichkeit und bürgerlicher Intimsphäre kam im 18. und 19. Jh. auch literarisch zur Geltung.

⁴ Arendt 2002, S. 38.

⁵ Im Zensuswahlrecht, das die Stimmen der Wähler nach deren Steueraufkommen oder Besitz gewichtet, blieb diese ökonomische Voraussetzung der Partizipation in einigen Ländern bis ins 20. Jahrhundert erhalten.

zur Öffentlichkeit zu zählen? Zum anderen auf eine Verschränkung der ökonomischen und politischen Sphären, im Verständnis einer politischen Ökonomie, die auf materielle Voraussetzungen politischen Handelns und öffentlicher Teilnahme aufmerksam macht.

Im Zuge der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts und der zunehmenden Kritik an den traditionellen Herrschaftsverhältnissen des Ancien Régimes in der Schweiz zur Zeit der Helvetik (1798-1803) war das Ideal der bürgerlichen Öffentlichkeit eine sich selbst steuernde Gesellschaft freier, in rechtlicher und politischer Hinsicht gleicher, öffentlich diskutierender und vernünftig entscheidender Staatsbürger. Entsprechend diesem Ideal war die politische Entscheidungsfindung und die Kontrolle von Behörden Sache dieser bürgerlichen Öffentlichkeit.⁶ Was in der Helvetik zwar politisch gefordert, im konkreten Fall aber noch bekämpft und von der Elite mit Argwohn beobachtet wurde, war 30 Jahre später mit dem Liberalisierungsschub der Regeneration (nochmals) offiziell geforderte Politik. Mit der These, dass eine „erleuchtete öffentliche Meinung über allen Behörden des Landes zu stehen habe“,⁷ trat der Erzvater des schweizerischen Liberalismus Paul Usteri einmal mehr fordernd auf. Das Ideal ist das eine, die Konkretisierung aber etwas anderes, denn dass Usteri dabei eher an die Leser seiner Neuen Zürcher Zeitung und damit an eine Herrschaft der Aufgeklärten und Gebildeten dachte, zeigt sich an seiner nachweisbar abschätzigen Haltung gegenüber dem „Bauernregiment“ als „Grab aller Bildung und Freiheit“.⁸ Alle waren nicht gemeint.

Wer unter welchen Bedingungen als legitimes Mitglied der Öffentlichkeit galt, ist stets historischem Wandel unterworfen. Im 19. Jahrhundert verloren die sozialen Voraussetzungen der bürgerlichen Öffentlichkeit durch zunehmende Demokratisierungsprozesse in der Schweiz schrittweise an Bedeutung. Die formal gesetzten Menschen- und Bürgerrechte mussten durch die Rechte sozialer Teilhabe und politischer Teilnahme ergänzt werden.⁹ Zu rechnen war mit konkurrierenden Öffentlichkeiten, die Habermas zufolge methodisch erst durch eine „Veränderung der optischen Distanz“ sichtbar werden.¹⁰ Auf der Grundlage mikrohistorischer Analysen soll der Begriff der Öffentlichkeit in diesem Beitrag historisch kontextualisiert und differenziert werden. Mikrogeschichte wird dabei nicht verstanden als kurzfristige Ereignisgeschichte, die Erscheinungen an der Oberfläche historischer Prozesse

⁶ Imhof 1996.

⁷ Dändliker 1881, S. 32 f.

⁸ Guggenbühl 1931, S. 282.

⁹ Habermas 1990, S. 326 ff.

¹⁰ Ebd. S. 15.

fasst,¹¹ sondern als eine qualitative Erweiterung historischer Erkenntnismöglichkeiten, die Wechselbeziehungen der sozialen, ökonomischen und politischen Prozesse als lebensgeschichtliche Zusammenhänge in den Fokus rückt und dabei Einsichten in die strukturelle Konstitution historischer Handlungszusammenhänge gibt.¹²

Besondere Bedeutung bei der Analyse wird ökonomischen Aspekten zugemessen. Dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen bei der Frage nach den Voraussetzungen einer Teilnahme in den Behörden der öffentlichen Schulaufsicht und an den politischen Debatten. Zum anderen soll die Perspektive einer politischen Ökonomie stark gemacht werden, denn seit der Neuzeit verwalten und erledigen politische Gemeinwesen und Behörden ihre alltäglichen Geschäfte im Sinne von überfamiliären Haushalten.¹³ Eine Sichtweise, die in den Geschichtswissenschaften bereits ihren fruchtbaren Niederschlag gefunden hat.¹⁴ Bildungspolitische Prozesse sind und waren immer auch eine Form des kollektiven Haushaltens. Abgesehen von vereinzelt Ausnahmen, oft mit dem Schwerpunkt zu Stipendienstiftungen und Bildungsmäzenatentum, findet sich diese Perspektive jedoch kaum in der deutschsprachigen pädagogischen Historiographie.¹⁵ Insbesondere finden sich ökonomische Perspektiven bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und Öffentlichkeit¹⁶ sowie bei Fragen nach Bildungsverwaltung, Bildungssteuerung und Bildungspolitik¹⁷ kaum. Ein Umstand, der eigentlich überrascht, denn Teilnahme an Öffentlichkeit beschränkt sich nicht lediglich auf Bildung und vernunftgeleitetes Handeln. Ebenso ist das Verwalten oder Steuern von Bildung ohne ökonomische Ressourcen nicht vorstellbar, sind Finanzierungsfragen bei bildungspolitischen Entscheidungen relevant. Bildung wurde und

¹¹ Braudel 1992.

¹² Vgl. dazu Levi 2001.

¹³ Adrendt 2002, S. 38 ff.

¹⁴ Vgl. unter anderen: Buchholz 1996; Caesar/Petzina 1989; Gerteis 1994; Neugebauer 2008; Pielhoff 2007; Ullmann 2008, 2009; Seggern von/Fouquet/ Gilomen 2007. Spezifisch für den schweizerischen Kontext: Altorfer 2004; Schläppi 2011.

¹⁵ Zum Bildungsmäzenatentum vgl. Adams 2008; Bahlcke/Winkelbauer 2011; Ebnet 1994; Flöter 2007; Schultz 1994; Schwinges 2005. Zur allgemeinen Bildungsfinanzierung in historischer Perspektive: Bochart 1965; Zilch 2008. Oder zur Unentgeltlichkeit des Unterrichts: Criblez 1999.

¹⁶ Vgl. Criblez 1992, 2011; Prondczynsky 1998; Plake 2010. Ebenso fehlen Beiträge mit ökonomischer Perspektiv in folgenden Sammelbänden zu Öffentlichkeit und Bildung: Oelkers 1992; Oelkers/Osterwalder 1998; Casale/Horlacher 2007; Amos/Meseth/Proske 2011.

¹⁷ Vgl. Kussau/Brüsemeyer 2007; Altrichter/Brüsemeyer/Wissinger 2007; Amos 2009, Hoffmann-Ocon/Schmidtke 2011; Feldhoff/Huber/Durrer 2011, Criblez/Müller/Oelkers 2011.

wird gesellschaftlich verwaltet und ökonomische Aspekte sind Teil dieser Logik, was eigentlich so fundamental wie banal ist.

Wie entscheidend die Frage nach der Finanzierung von Schulen sowohl das Verhältnis zwischen den kantonalen und lokalen Behörden als auch die Legitimation der Entscheidungsträger mitbestimmt hat, soll im Folgenden an zwei Beispielen aus der Geschichte der öffentlichen Schulaufsicht in der Schweiz dargestellt werden.

Am Beispiel der Einführung der kantonalen Erziehungsräte als öffentliche Schulaufsicht in der Helvetik wird das Spannungsfeld zwischen zentralstaatlicher Einflussnahme und Autonomiebestrebungen vor Ort rekonstruiert und gezeigt, wie sich die hochfliegenden politischen Intentionen nicht so einfach umsetzen ließen (1). Diese Ausführungen werden ergänzt durch das zweite Beispiel aus den 1830er Jahren. Die Behörden der Stadt Winterthur im Kanton Zürich verloren ihre Gestaltungsfreiheit in Bezug auf das Schulwesen, zum einen durch kantonal verordnete Direktiven, zum anderen durch erweitertes Mitbestimmungsrecht der Stadtbürger und einer sich ausdifferenzierenden Öffentlichkeit (2). Ich schließe mit Folgerungen und weiterführenden Fragen, die sich aus der Analyse der beiden historischen Beispiele mit Blick auf heutige Debatten ergeben. Dabei wird die Bedeutung der öffentlichen Schulaufsicht durch die empirische Analyse differenziert. Weiter wird auf die Macht der finanziellen Ressourcen bei der Frage nach der Legitimierung des behördlichen Handelns verwiesen sowie ein Paradox liberal-demokratischer Reformen skizziert (3).

1 Die Helvetik (1798-1803) – Begrenzte Handlungsfähigkeit des thurgauischen Erziehungsrates und widerspenstige Gemeinden

In der Helvetik lösten kantonale Verwaltungskammern die ursprünglichen Behörden des Ancien Régime ab. Diese neuen Verwaltungskammern sollten von einer aus „Religionsdienern und Pfarrern“ zusammengesetzten Fachkommission in Schul- und Kirchenfragen unterstützt werden.¹⁸ Es war die Idee, in den einzelnen Kantonen eigentliche Fachgremien für Schul- und Kirchenfragen aufzubauen oder, wo sie bereits bestanden, zu erhalten. Diese Fachgremien sollten die Verwaltungskammer vor Ort zum einen unterstützen und aktiv entlasten, zum anderen im Sinne der neuen politischen Vorstellungen die öffentliche Aufsicht über die Schulen stärken. Sollte die Aufklärung „bis in die entferntesten Täler dringen“¹⁹ und die geplanten Schulreformen

¹⁸ BA HZA Bd. 1422 f. 280.

¹⁹ ASHR 3, S. 72. Das Direktorium an den Grossen Rat, 4. Oktober 1798.

umgesetzt werden können, musste der Staatsarm verwaltungstechnisch verlängert werden.

Der Kanton Thurgau, ehemals Teil der Gemeinen Herrschaft der Eidgenossenschaft sowie teilweise Zürcher Hoheitsgebiet, wurde in der Helvetik eine eigenständige Verwaltungseinheit und avancierte zum gleichberechtigten Kanton.²⁰ Die Thurgauer erhielten das Wahl- und Stimmrecht, wurden aber gleichzeitig durch den Einheitsstaat in ein Verwaltungssystem eingebunden. Sie standen damit vor der Aufgabe, Verwaltungsbehörden zu schaffen, ohne auf eine eigenständige Tradition zurückgreifen zu können. Das erklärt vielleicht das Tempo, mit dem die Ernennung und Einsetzung des kantonalen Erziehungsrates erfolgte. Bereits im August 1798 wurde von der thurgauischen Verwaltungskammer eigenmächtig und ohne die Vorgaben des helvetischen Zentralstaates zu beachten ein paritätischer Erziehungsrat, bestehend aus neun Pfarrern (!) eingesetzt, die in den Augen der lokalen Akteure ja traditionsgemäß für die Schulen zuständig waren. Dies entsprach allerdings nicht dem Ideal einer öffentlichen Aufsicht.²¹ Geeignete Personen zu finden schien nicht einfach: „[...] die grosse Schwierigkeit, nach dem allgemeinen Plan, aus der geringen Anzahl gebildeter Männer, die unser kleine Hauptort enthält, Räthe zu wählen, denen es nicht entweder an Zeit, oder an Willen, oder an Kenntnissen fehlt.“²² Es dauerte ein gutes halbes Jahr, bis der kantonale Erziehungsrat ordnungsgemäß umbesetzt war und diesmal mehr oder weniger den Vorgaben einer öffentlichen Behörde entsprach, in der nicht nur Pfarrer, sondern auch Juristen, Ärzte, Lehrer und ein Kaufmann Einsitz nahmen.²³ Dabei kam es zu einem Machtgerangel und zu Ausschlusstaktiken, die vor allem konfessionell motiviert waren. Weiter zeigten sich Schwierigkeiten, die auf persönliche ökonomische Voraussetzungen für die Übernahme dieser Ämter verweisen. Eine Entschädigung war nicht vorgesehen und ließ sich aufgrund der staatlichen Finanzsituation auch nicht durchsetzen, was zur Folge hatte, dass sich neben den Pfarrern vor allem finanzkräftige Mitglieder zur Verfügung stellten. Einige nahmen das Amt erst nach anfänglichem Zögern an und verwiesen dabei auf ihre Geschäfte und mangelnde Zeitressourcen.²⁴ Die geäußerten Bedenken schienen berechtigt, denn die Protokolle des Erziehungsrates zeigen, dass vor allem die Pfarrer an den Sitzungen teilnah-

²⁰ Schoop 1994.

²¹ StATG: Akten des Erziehungsrates 1'51'0: Beschluss der Verwaltungskammer vom 7. August 1798.

²² BA HZA Bd. 1462, f. 59 f. Brief 24. Januar 1799, Sulzberger an Stapfer.

²³ StATG: Akten des Erziehungsrates 1'51'0: Gedruckte Einladung des Erziehungsministers an die Bürger des Kantons Thurgau, 16. Februar 1799.

²⁴ BA HZA Bd. 1462, f. 66 f. Brief 30. Januar 1799, Reinhart an Regierungsstatthalter.

men und insbesondere die weltlichen Vertreter aus Zeitmangel sich regelmässig entschuldigten.²⁵

Bei der Wahl des Erziehungsrates kann kaum von einer Legitimierung *durch* die Öffentlichkeit gesprochen werden, wie ein Blick auf das Wahlprozedere zeigt. Zwei der Mitglieder wurden direkt vom helvetischen Minister bestimmt, die im vorliegenden Fall wenig überraschend Pfarrer waren. Die anderen wurden ebenfalls vom Erziehungsminister aus einer, von der kantonalen Verwaltungskammer zusammengestellten Zehnerliste ausgewählt.²⁶ Demokratisch gewählt in diesem Verfahrensprozess waren nur die Vertreter der Verwaltungskammer, also das kantonale Parlament. Der Erziehungsminister selbst wurde vom Parlament auf der Ebene des zentralen Einheitsstaates ernannt.

Dieser kantonale Erziehungsrat war damit in den Augen der thurgauischen Bevölkerung weniger eine demokratisch legitimierte Aufsichtsinstanz, als vielmehr ein ‚von oben‘ verordnetes Expertengremium. Dieses Gremium versuchte auf die lokale Schulpolitik im Sinne einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts Einfluss zu nehmen. Lokal, vor Ort in den Gemeinden, ergaben sich unzählige Schwierigkeiten mit dieser neuen Form einer ‚öffentlichen Aufsicht‘. So entzündete sich beispielsweise in der Frage der Zuständigkeit bei den Lehrerwahlen heftiger Streit.²⁷ Traditionellerweise bestimmten die Bürger der Gemeinden, wer in *ihrer* Schule unterrichtete. Klagen der Landpfarrer nach Zürich zeigen bereits vor der Helvetik, dass sie selber oft wenig Einfluss auf Lehrerwahlen nehmen konnten. Die Schule unterstand damit nicht nur der Kirche, sondern die ‚Hausväter‘ der Gemeinden entschieden in Fragen mit, vor allem wenn es ökonomische Belange betraf. Damit gab es bereits vor der Helvetik eine Form der öffentlichen Schulaufsicht.

Gestaltungsräume der Gemeinden waren nicht zu unterschätzen. Die Durchsetzung und Anordnung über den Wahlmodus der Schullehrer in den Gemeinden erwies sich als besonders schwieriges Geschäft für den kantonalen Erziehungsrat. Zur Veranschaulichung sei exemplarisch auf eines der unzähligen Beispiele verwiesen: Im Frühjahr 1799 war in Ellighausen eine neue Lehrerstelle zu besetzen.²⁸ Gemäß den neuen verordneten Instruktionen wurde eine Lehrerprüfung vorgenommen, zu der sich zwei Bewerber einfanden. Der kantonale Erziehungsrat ernannte daraufhin den einen zum neuen Lehrer an der Schule. Die Gemeinde Ellighausen war damit aber nicht zufrieden. Sie wollten den Sohn des früheren Schulmeisters Scherb einstellen, der sich zwar auch zum Examen angemeldet hatte, aber wohlweislich nicht erschienen war,

²⁵ StATG: Protokolle des Erziehungsrates 1'51'0: 1799-1803.

²⁶ ASHR 2, S. 607 ff.

²⁷ StATG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0: Eintrag vom 9. April 1799.

²⁸ StATG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0: Eintrag vom 9. April 1799.

da er nicht fehlerfrei schreiben konnte, was sich allerdings erst später herausstellte.²⁹ Die Gemeinde stellte trotz Warnung des Erziehungsrates ihren Favoriten Scherb ein, mit der Begründung, dass dieser über ein genügend grosses Wohnzimmer verfüge, das als Schulstube dienen könne.³⁰ Beim durch den Erziehungsrat ernannten Kandidaten hätte die Gemeinde ein geeignetes Lokal zu Verfügung stellen müssen. Dies wäre mit Kosten verbunden gewesen und kam daher nicht in Frage. Aus Sicht eines engagierten Schulreformers mag das eine banale Begründung gewesen sein, die letzten Endes nichts mit der Qualität der Lehrkräfte oder des Unterrichts zu tun hatten, die aber auf konkrete Probleme der Verantwortlichen in den Gemeinden verwiesen. Weiter sahen sich die ‚Hausväter‘ der Gemeinde um ihr traditionelles, allerdings kaum schriftlich verbrieftes Wahlrecht gebracht und verwiesen darauf, dass sie ja auch den Lehrer bezahlen und darum selber entscheiden würden, wen sie einstellten. Angesichts leerer Kantonskassen war dem nicht viel entgegen zu halten, und der Erziehungsrat beschloss widerstrebend, dass der Schulmeister Scherb bis auf weiteres den Unterricht führen solle.³¹ Derselbe wurde daraufhin von der Gemeinde auch noch zum Gemeindeamman gewählt.

Auch in anderen Kantonen schienen ähnliche Probleme die Erziehungsräte beschäftigt zu haben. So gab der helvetische Unterrichtsminister im Januar 1801 den Erziehungsräten aller Kantone den Rat, den Gemeinden das Wahlrecht wieder zurückzugeben.³² Der thurgauische Erziehungsrat sprach sich vermutlich nicht ganz zu Unrecht vehement dagegen aus: „Da entscheiden Gunst und Familienverbindungen; da drängt sich der Schwätzer, der beim Trunke sich eine Partei zu verschaffen weiss, dem bescheidenen Verdienste vor. Bessere Hausväter werden durch das gewöhnliche Urteil überstimmt. [...] Vielleicht kann einmal die Gesetzgebung, wenn genügend Zahl fähiger Kandidaten da sind, das Kollaturrecht ohne großen Nachteil in die Hände der Gemeinden legen.“³³

Der kantonale Erziehungsrat als nur teilweise öffentlich legitimiertes Fachgremium begegnete der Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz der Gemeindebürger und damit der Öffentlichkeit mit ausgeprägter Skepsis. Die personelle Zusammensetzung des Erziehungsrates und die unregelmäßige Teilnahme einiger seiner Mitglieder verweist auf die Bedeutung persönlicher finanzieller Voraussetzungen und damit von zur Verfügung stehenden Zeitressourcen. Mitarbeiten in den neu gegründeten Behörden konnten nicht alle

²⁹ StatG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0: Eintrag vom 19. November 1799.

³⁰ Ebd.

³¹ StatG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0: Eintrag vom 21. Februar 1800.

³² StatG: Akten des Erziehungsrates 1'51'0: Brief vom 22. Januar 1801.

³³ Leutenegger 1915, S. 18.

und damit blieb politische Einflussnahme, zumindest in der Behördenarbeit, an ökonomische Voraussetzungen geknüpft.

Gegenüber den thurgauischen Gemeinden verstand sich der Erziehungsrat als Aufsichtsinstanz. Er nahm sein Geschäft ernst und beharrte auf dem Einhalten der verordneten Instruktionen. Immer wieder aber scheiterte er bei der Durchsetzung der Reformen an der Finanzierungsfrage und büßte seine Legitimität in den Augen der Gemeindevertreter durch die Unfähigkeit ein, die geforderten Reformen mitfinanzieren zu können. Solange die Schulen aus den Erträgen der Gemeindegüter direkt finanziert wurden, war die zentralstaatliche Einflussnahme beschränkt und eine bildungspolitische Steuerung lediglich über Verordnungen und Empfehlungen schwierig.

2 Die liberalen 1830er Jahre – Erweiterte Mitbestimmung vor Ort und konkurrierende Öffentlichkeiten

Die liberalen Neuerungen im Gefolge der Pariser Julirevolution im Jahre 1830 brachen sich auch im Kanton Zürich Bahn. In der Munizipalstadt Winterthur wurde die Forderung nach mehr Mitspracherecht laut. In der Albani-gemeinde-Versammlung vom 29. Juni 1830 verlangte ein Bürger wider alle Tradition das Wort, trotz obrigkeitlichem Winken und Husten seitens der Stadtväter. Öffentlich kritisiert wurden die erstarrte und „hohle Form“ der Bürgerversammlung, die Unmöglichkeit ein freies Wort zu sprechen, die pauschale Berichterstattung der Magistraten – sprich der Stadtväter – und die undurchsichtige Führung der Ämterrechnung. Angefügt wurde der Wunsch, dass in Zukunft die Bürger um ihre Ansicht befragt würden.³⁴

Die neue Zürcherische Kantonsverfassung von 1831 sah vor, dass die Staatsgewalt auf der Gesamtheit des Volkes beruht und unmittelbar durch die Aktivbürger, mittelbar durch die gewählten Behörden und Beamten ausgeübt wird.³⁵ Damit wurde auch in Winterthur die Gemeindeversammlung der Stadtbürger zur obersten öffentlichen Instanz der Stadt. Sowohl der Stadt- als auch der Schulrat sowie die Lehrer mussten von nun an durch die versammelte Gemeinde der stimmberechtigten Bürger gewählt werden. Stimmberechtigt waren die (männlichen) Winterthurer Stadtbürger und ein Teil der Ansässen³⁶ ohne Winterthurer Bürgerrecht. Als Ansässe war man stimmberechtigt, wenn man Schweizer war, seit zwei Jahren in der Gemeinde Winterthur wohnte,

³⁴ Bütikofer/Suter 1998, S. 122.

³⁵ Zürcherische Kantonsverfassung 1831, Art 1.

³⁶ Ansässen waren die in Städten, Länderorten oder auch Dörfern für längere Zeit niedergelassenen Leute, die kein oder nur ein beschränktes Bürgerrecht besaßen. Vgl. Historisches Lexikon der Schweiz. E-HLS: <http://www.hls-dhs-dss.ch> [5.10.2011].

über freies Grundeigentum verfügte und einen unabhängigen Beruf ausübte.³⁷ Die in der Verfassung formulierte „Gesamtheit des Volkes“ als oberste Staatsgewalt muss vor diesem Hintergrund also relativiert werden. Nach wie vor war für Ansässen ein Vermögenszensus vorgesehen.

Die Leitung und Aufsicht über die Schulen in Winterthur wurde dem städtischen Schulrat übertragen.³⁸ Dieser Schulrat unterstand vor Ort der Aufsicht des Winterthurer Stadtrates sowie der Gemeindeversammlung, ebenso aber auch unter „unmittelbare[r] Aufsicht des kantonalen Erziehungsrates“.³⁹ Damit waren Probleme in Bezug auf Zuständigkeit bereits vorgezeichnet. Verschärft wurde dies dadurch, dass in den Kompetenzbereich des Stadtrates nach wie vor die Verwaltung der Stadtfinanzen fiel und damit der Schulrat selber keine Möglichkeiten hatte, Entscheidungen mit finanziellen Folgen zu fällen. Die Finanzkompetenz des Stadtrates wurde allerdings mit der neuen Stadtverfassung auf die Hälfte halbiert. Darüber hinausgehende Auslagen mussten von der Gemeindeversammlung bewilligt werden. Zudem mussten zum Jahresende die gesamten Einnahmen und Ausgaben gedruckt der Bürgerversammlung vorgelegt werden, womit die geforderte Transparenz für die bürgerliche Öffentlichkeit der Ämterrechnung gewährleistet war.⁴⁰

Damit Wahlen und Beschlüsse gültig waren, musste die Mehrzahl der stimmbfähigen Bürger an den Versammlungen teilnehmen – eine Hürde, die nicht immer erreicht wurde. Bereits die erste Wahlversammlung für die Wahl des Schulrates musste wegen mangelnder Anwesenheit der stimmberechtigten Bürger mit dem Hinweis verschoben werden, dass die Anwesenheit an den Gemeindeversammlungen für die Bürger Pflicht sei und die Drohung ausgesprochen werden, dass bei Abwesenheit eine Geldstrafe zu bezahlen sei.⁴¹

Ein Blick auf die Mitglieder des Schulrates zeigt eine gewisse personelle Kontinuität. Vertreten waren die Pfarrer, zwei Altratsherren, der Rektor und ein Lehrer, also Leute vom Fach, ein Advokat, was zeigt, dass juristisches Wissen in den Behörden bereits im 19. Jahrhundert erwünscht war und – das ist besonders bezeichnend – die Vorsteher der traditionellen städtischen Ämter, welche die Güter und Finanzen der Stadt verwalteten.⁴²

Die Gemeinde wählte aber nicht nur ihre Behörden, sondern alljährlich mussten sich auch die Lehrer der Wahl durch die Öffentlichkeit stellen. So waren beispielsweise im Jahre 1834 sechszwanzig Lehrerstellen zu besetzen.⁴³

³⁷ Suter 1992, S. 179.

³⁸ StAW II B 34 b1, Gemeindeverfassung der Stadt Winterthur 1831, §21.

³⁹ StAW LBa 1, Reglement für die Schulen 1833-1877.

⁴⁰ Bütikofer/Suter 1998, S. 138f.

⁴¹ StAW B2d 2, Gemeinde- und Zunftprotokoll.

⁴² StAW B2 117, Stadtratsprotokolle 1832-1833.

⁴³ StAW B2d 3, Gemeindeprotokolle 1833-1836.

Der Wahlaufwand war enorm, denn die Bürger erhielten für jede Stelle vom Schulrat drei Personen vorgeschlagen, aus denen dann die Lehrkraft für das nächste Jahr bestimmt werden musste. Das erforderte an besagter Versammlung sechszwanzig Wahlgänge, wobei das absolute Mehr immer wieder neu bestimmt werden musste, da vereinzelt Bürger offensichtlich die Versammlung zwischenzeitlich verließen und dann wieder dazu stießen.

Allein die Versammlung für die Ausformulierung der neuen Stadtverfassung und die ersten Wahlen der Behörden dauerte 1831 vom 25.-30. Juli.⁴⁴ Die Einführung demokratischer Rechte scheint also auch in der Schweiz nicht reibungslos verlaufen zu sein. Die Wahrnehmung der neuen Pflichten durch die Bürger war mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden, den sich nicht alle leisten konnten oder wollten. Also auch hier war politische Partizipation an Voraussetzungen geknüpft, die über das allgemeine Stimmrecht hinausführten.

Die liberalen Bestrebungen führten nicht nur zu einer Reformierung der politischen Verhältnisse und dem erweiterten Mitbestimmungsrecht bzw. der Mitbestimmungspflicht der Bürger, sondern auch im Bereich der Schule wurden zahlreiche Reformen an die Hand genommen. Die Kommission des kantonalen großen Rates stellte 1828 fest, dass die schlechte Qualität des Schulwesens mit mangelnden finanziellen Ressourcen erklärbar sei. So wurde im selben Jahr für das Kirchenwesen 128.000 Franken, für das gesamte Unterrichtswesen lediglich ein Viertel davon ausgegeben.⁴⁵ Mit Blick auf die finanzielle Seite des neuen Schulgesetzes ist festzuhalten, dass bspw. die geforderte Einführung obligatorischer Lehrmittel, um das Ziel einer „einheitlichen Bildung für alle Volksklassen“ erreichen zu können, zu starkem Widerstand in den Gemeinden führte, denn dies verursachte zusätzliche hohe Kosten.⁴⁶ Die Hebung des Lehrerstandes war nur möglich durch eine Erhöhung der Besoldung. Vorgesehen war neu ein Lohn für die Lehrer der ersten Klasse von 400 Franken im Jahr zuzüglich freier Wohnung. Noch vor der Revision belief sich der Lehrerlohn auf ca. 165 Franken.⁴⁷ Das zuerst beabsichtigte Schülermaximum von 100 wurde aus finanziellen Überlegungen auf 120 heraufgesetzt, denn ein Gutachten ergab, dass so nur 39 neue Stellen geschaffen werden mussten und nicht deren 94, was den Staat, aber vor allem die Gemeinden jährlich 10.000 Franken mehr gekostet hätte.⁴⁸

Die Verteilung der Kosten zwischen Kanton und Gemeinden war wie folgt vorgesehen: Die Gemeinden sollten für die Schullokale, die Heizung, Schul-

⁴⁴ StAW B2d 2 Gemeinds- und Zunftprotokoll 1829-1837.

⁴⁵ Frey 1953, S. 6.

⁴⁶ Ebd. S. 23.

⁴⁷ NZZ 9. Juli 1831.

⁴⁸ StAZH U5 Beleuchtender Bericht der Erziehungsrates 1831, S. 8 f.

gerätschaften und die Lehrergehälter aufkommen. Die Eltern sollten weiterhin die Schulbücher und Schreibmaterialien bezahlen müssen sowie gesetzlich geregelte Schulgelder. Der Kanton war lediglich bereit, bei armen Schulgemeinden finanziell einzuspringen. Hier sollten Beiträge für Schulbauten möglich sein, aber ohne dass der Staat dazu verpflichtet werden konnte. Zudem war eine Mitfinanzierung der Lehrerlöhne vorgesehen, aber nur, falls die Gemeinden dafür nicht selber aufkommen konnten, und vorausgesetzt wurde in einem solchen Fall die gleichzeitige Hebung des Steuerfußes in den Gemeinden, was die meisten vermeiden wollten.⁴⁹

Man kann sich leicht vorstellen, dass die Gemeinden über die zahlreichen geforderten und kostspieligen Reformen nicht in Begeisterungstürme ausbrachen. Auch in Winterthur waren die Reformen teuer. Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten eingehen zu wollen, schlug in den 1830er Jahren die Einführung von moderneren Lehrmitteln ebenso zu Buche wie die Verkleinerung der Klassen und damit verbunden der Bedarf an weiteren Schulräumen, die Einführung neuer Fächer wie bspw. technisches Zeichnen, obligatorisches Turnen und Waffenübungen für die Knaben. Zudem versuchte man auch in Winterthur die Lehrerlöhne endlich so weit anzuheben, dass die Lehrer nicht mehr auf ein zweites Einkommen angewiesen waren. Ein Blick auf die städtischen Ausgaben zeigt die vermehrten Kosten im Schulbereich in den 1830er Jahren.⁵⁰

Interessant ist nun daran, dass nicht nur der Schulrat überzeugt von der Notwendigkeit der Ausgaben war, sondern auch die versammelten Bürger bei größeren Beträgen zumindest zu Beginn ohne allzu große Widerstände die geforderten Ausgaben genehmigten. Bedeutend vorsichtiger zeigte sich der Stadtrat, der die sorgfältige Verwaltung des städtischen Vermögens als seine Pflicht ansah, auf Grund der neuen Stadtverfassung aber nicht mehr die Macht hatte, die Ansprüche mit Verweis auf die finanzielle Situation zurück zu weisen. In den Jahren 1836 bis 1841 wiesen die Stadtrechnungen aufgrund der Investitionen in öffentliche Güter erstmals Rückschläge auf, was zu heftigen Debatten führte.⁵¹ Die neue Schulordnung rief Kritik hervor, die finanziellen Aufwendungen erschienen einigen Bürgern zunehmend als untragbar. Zwischen den Jahren 1838 und 1844 beschäftigten sich fünf verschiedene Revisionskommissionen mit den Schulreformen, die „lange Revision“ erforderte vierzehn Gemeindeversammlungen.⁵² Diverse Gutachten von Experten wurden eingeholt, um die je eigenen Positionen im unerfreulichen Hin und

⁴⁹ Ebd. S. 21.

⁵⁰ Kc1 gedruckte Generalrechnungen der Stadt Winterthur 1832-1854.

⁵¹ Ebd.

⁵² Ganz 1979, S. 118.

Her zu untermauern, wobei neben pädagogischen auch finanzielle Überlegungen und Berechnungen in die öffentlichen Debatten eingebracht wurden. Auch im Verhältnis zu der übergeordneten kantonalen Erziehungsbehörde waren ökonomische Überlegungen zentral. Die Mehrheit der Winterthurer Bürger zeigte sich auf Grund der guten finanziellen Verhältnisse der Stadt gegenüber kantonalen Forderungen zu Beginn der 1830er Jahre noch selbstbewusst. Abgesehen von kleinen Beiträgen an die Löhne der Primarlehrer und an Lehrmittel für ärmere Kinder, beschränkte sich der staatliche Einfluss auf Empfehlungen und gute Ratschläge. Zudem versuchte der kantonale Erziehungsrat mittels Korrekturen bei den lokalen Schulreglementen auf die Politik vor Ort Einfluss zu nehmen.⁵³ Der kantonale Erziehungsrat war mit der Höhe der Schulgelder für die Ansässen nicht zufrieden und verlangte deren Reduktion, was in Winterthur Widerspruch auslöste.⁵⁴ Sorgsam darauf bedacht, die Entscheidungsmacht in Bezug auf das eigene Schulwesen nicht aus der Hand zu geben, stellten die Winterthurer den Antrag beim Erziehungsrat: „[...] die uneingeschränkte Befugnis [...] unser Schulwesen in allen seinen Theilen, unsern örtlichen und eigenthümlichen Verhältnissen angemessen, einzurichten und zwar nicht nur für jetzt [...] sondern es bleibt uns dadurch auch gestattet jede beliebige Abänderung dabey, aus uns selbst, wiederum vorzunehmen [...]“.⁵⁵ Damit war der kantonale Erziehungsrat nicht einverstanden. Auch der Hinweis, dass die Winterthurer ihre Schulen mehrheitlich aus den eigenen Gütern selber finanzierten, mochte ihn nicht wirklich zu überzeugen. Nach längerem Hin und Her zeichnete sich ein Kompromiss ab. Da die schulischen Ausgaben gegen Ende der 1830er Jahre zunehmend den Gemeindehaushalt belasteten und erstmal Defizite zu verzeichnen waren, wurden die Winterthurer Schulen in zwei Hauptabteilungen unterteilt. In die untere und obligatorische Elementarschule mit kantonal gesetzlich zugewiesenen Kosten und die höheren Schulen wie das spätere Gymnasium und die Industrieschule als von der Bürgerschaft freiwillig errichteten Stadtschulen mit jährlichem Voranschlag bei den städtischen Ausgaben.⁵⁶ Diese waren in den Augen der Bürger noch bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Schulen *ihrer* Stadt, für die sie auch finanziell ohne kantonale Unterstützung aufkamen. Bezeichnend, dass die städtischen Schulen in den Quellen von diesem Zeitpunkt an als *Privatschulen* bezeichnet wurden, im Gegensatz zu den staatlich mitfinanzierten obligatorischen Volksschulen. Die 1830er Jahre waren geprägt von einer Demokratisierung, die zu einer Beteiligung einer breiteren Öffentlichkeit führten, was nicht reibungslos

⁵³ StAW B2 118, Stadtratsprotokoll 1833-1835 und LB 3 Schulratsprotokoll 1827-1834.

⁵⁴ StAW LB 4, Schulratsprotokoll 1834-1837 und II B 30 k6 Stadtratsakten Schulwesen.

⁵⁵ StAW II b 30 k6, Stadtratsakten Schulwesen: Bericht und Antrag.

⁵⁶ StAW LB 3, Schulratsprotokoll 1827-1834.

verlief. Das geforderte öffentliche Engagement war zeitintensiv. Politische Partizipation blieb damit teilweise an Voraussetzungen gebunden. Die Auseinandersetzungen um bildungspolitische Reformen zeigt zum einen lokale Bestrebungen, das ‚Geschäft der Schule‘ im eigenen Zuständigkeitsbereich zu halten und die kantonalen Direktiven mit dem Argument der selbstständigen Finanzierung solange von sich zu weisen, als es der Gemeindehaushalt in den Augen der Mehrheit zuließ. Zum anderen zeigen die Debatten eine zunehmend widerstreitende Öffentlichkeit vor Ort, die ihre Verantwortung wahrnahm. Dabei spielten neben pädagogischen Argumenten immer auch finanzielle Überlegungen eine Rolle.

3 Heute – Folgerungen und weiterführende Fragen

Was lassen sich nun aus solch mikrohistorischen Analysen für Erkenntnisse ziehen, die für weiterführende Forschungen relevant sind?

Zum einen muss der Begriff der ‚Öffentlichkeit‘ gemäß den Forderungen Habermas’ differenziert werden. Versteht man unter Öffentlichkeit die Gesamtheit der potentiell am Geschehen teilnehmenden Personen und der Mitbestimmungsberechtigten, dann zeigt die Darstellung, dass je nach Zeit und Kontext zu klären ist, wer zu einer solchen (bürgerlichen) Öffentlichkeit zu zählen ist. Dabei ist der Fokus nicht nur auf die formalen Kriterien eines erweiterten Stimm- und Partizipationsrechtes zu richten, sondern ökonomische Voraussetzungen, diese Rechte wahrzunehmen und sich in den Behörden zu engagieren, sind ebenfalls zu thematisieren.

Im Zentrum der Behördenarbeit standen oft Finanzierungsfragen. Umstritten war das Recht auf Teilhabe in Form von Nutzungsrechten an den Gemeingütern zur Finanzierung der (eigenen) Schulen, damit verknüpft Grenzen des Rechts auf Mitentscheidung und Relativierung übergeordneter Verfügungsgewalt. Die eingangs thematisierte Grenze zwischen privat und öffentlich zeigt sich dabei an unterschiedlichen Stellen und scheint sich je nach Blickwinkel zu verschieben. Die bürgerliche Öffentlichkeit wird vielfältiger und widersprüchlicher, was auch tradierte Konzeptionalisierungen des Privaten in Frage stellt.⁵⁷ Die kleinteilige Rekonstruktion einer Mikrogeschichte zeigt Verhaltensmodi und Entscheidungsprozesse, in denen ökonomische Aspekte, die Regeln und wechselseitigen Verpflichtungen und die gegenseitigen Beziehungs- und Ausschlusslogiken beim Verwalten des kollektiven Gemeindegutes und der Schule zum Tragen kommen. Gemeinden und lokale Schul-

⁵⁷ Gedanken und Überlegungen entstehen oft im ‚Dazwischen‘. Mit Veronika Magyar Haas habe ich dieses Verhältnis zwischen privat und öffentlich ausgiebig diskutiert. Dafür sei ihr herzlich gedankt.

behörden verstanden ihre Verwaltungsgeschäfte als (überfamiliäres) Haushalten.⁵⁸ Gegenüber den übergeordneten kantonalen Behörden fanden Abgrenzungsversuche statt, indem man auf die ökonomische Unabhängigkeit pochte. Dies war eine der Voraussetzungen einer kritischen Distanzierung.⁵⁹ Auffallend dabei ist in beiden dargestellten Beispielen die gewählte Sprache. Die lokalen Schulbehörden argumentierten mit ‚*unsere Schulen*‘ oder ‚*unsere Gemeindegüter als Eigentum der Bürger*‘ bis zu – wie im Falle Winterthur – der Differenzierung der städtischen höheren Schulen als ‚*Privatschulen*‘.⁶⁰ Um Reformen durchsetzen und die Verfügungsgewalt über die demokratische Legitimierung hinaus nutzen zu können, brauchte es die entsprechenden finanziellen Mittel. Die Legitimität der Aufsicht und Zuständigkeit für die Schule basierte nicht nur auf demokratischen Wahlen, sondern war geknüpft an finanzielle Entscheidungsmacht und ökonomische Ressourcen. Interessant aus wissenschaftlicher Sicht ist für weitere Forschung die Frage, wie nahe am Geschäft der ‚Schule vor Ort‘ die finanzielle Entscheidungskompetenz lag oder liegt und ob sich hier durch vergleichende Studien Unterschiede aufzeigen lassen.

Habermas verweist darauf, dass eine Ausdehnung der öffentlichen Meinung einhergeht mit der Ausdehnung der öffentlichen Gewalt.⁶¹ So wurde in der Helvetik das allgemeine Stimm- und Wahlrecht eingeführt. Gleichzeitig aber war die Zeit geprägt durch den Versuch, einen Verwaltungsapparat aufzubauen, der vor Ort in den Kantonen für eine Umsetzung der geplanten Reformen sorgen konnte. In den 1830er Jahren wurden auf Gemeindeebene die Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Bevölkerung ausgedehnt, zeitgleich lässt sich aber auch ein Ausbau der Staatskompetenzen zeigen, was die Entscheidungsmöglichkeiten vor Ort wieder einschränkte. Die kantonalen Behörden regulierten zunehmend bspw. in Steuer- oder Schulfragen. Aus Sicht von Entscheidungsmöglichkeiten durch die bürgerliche Öffentlichkeit vor Ort fasse ich diese Tendenz unter dem Stichwort ‚demokratisches Paradox der liberalen Reformen‘ zusammen. Ein Paradox, dass sich aktuell im Kanton Zürich mit der Einführung der teilautonomen Schulen und einem erhöhten Kontrollaufwand durch die Schulbehörden wieder manifestiert.⁶² Lokale

⁵⁸ Adrendt 2002, S. 38 ff.

⁵⁹ Auch bei Habermas setzt kritische Öffentlichkeit ökonomische Unabhängigkeit voraus. Vgl. Habermas 1990.

⁶⁰ Diese Inszenierung der Gemeinden gegenüber übergeordneten kantonalen Behörden im Sinne einer ‚privaten Autonomie‘ bedarf weiterer Analysen.

⁶¹ Habermas 1990.

⁶² Die Einführung von teilautonomen Schulen im Kanton Zürich wurde detailreich von Philipp Eigenmann in einer unveröffentlichten Lizentiatsarbeit aus dem Jahre 2010 mit dem Titel „Schulreform zwischen expertokratischer Durchsetzung und demokratischer Einflussnahme.

Autonomie und staatliche Regulierung ist ein Spannungsfeld, das in bildungspolitischen Debatten auch heute in der Schweiz allgegenwärtig ist, und auch hier würde sich ein Blick auf die finanziellen Aspekte dieser Auseinandersetzungen im Sinne eines kollektiven Haushaltens im Kontext konkurrierender Öffentlichkeiten lohnen. Die demokratische Legitimation öffentlicher Schulaufsicht und Einflussnahme ist insofern von Fragen der politischen Ökonomie nicht zu trennen, als Ressourcen Handlungsspielräume immer begrenzen und erweitern sowie Partizipation ermöglichen oder einschränken. Oder konkret in Bezug auf Schulen: Wer mit welchem Geld und welcher Legitimation Bildung für wen organisiert(e), verwaltet(e) und ermöglicht(e), ist eine Frage, die gestellt und beantwortet sein will.

Quellen und Literatur

Quellen

Staatsarchiv Kanton Thurgau (StATG):

1'50'0 Protokoll des Erziehungsrates.

1'51'0 Akten des Erziehungsrates.

Staatsarchiv Kanton Zürich (StAZH):

U5 Beleuchtender Bericht der Erziehungsrates 1831.

Stadtarchiv Winterthur (StAW):

II B 34 b1 Gemeindeverfassung der Stadt Winterthur 1831.

II B 30 k6 Stadtratsakten Schulwesen.

LBa 1 Reglement für die Schulen 1833-1877.

LB 3 Schulratsprotokoll 1827-1834.

LB 4 Schulratsprotokoll 1834-1837.

B2d 2 Gemeinde- und Zunftprotokoll.

B2d 3 Gemeindeprotokolle 1833-1836.

B2 117 Stadtratsprotokolle 1832-1833.

B2 118 Stadtratsprotokoll 1833-1835.

AA 1/32 Akten.

Kc1 Gedruckte Generalrechnung der Stadt Winterthur 1832-1854.

Schweizerisches Bundesarchiv (BA HZA):

Bd. 1422 Denkschrift über öffentliches Erziehungs- und Schulwesen.

Gedruckte Quellen

ASHR Aktensammlung aus der Zeit der helvetischen Republik (1798-1803).

Zürcherische Kantonsverfassung 1831.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ) 1831.

Literatur

- Adams, Thomas (2008): Stipendienstiftungen und der Zugang zur höheren Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960. Stuttgart.
- Altorf, Stefan (2004): The Republic of Berne as an Investor on the London Capital Market in the 18th Century. LSE Economic History Paper 85/04.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske Matthias (2011): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden.
- Amos, Karin (2009): Educational Governance und Gouvernamentalität. Zur Beziehung zweier prominenter Forschungszugänge für das Verständnis der Rolle von „Bildung“ in der Spätmoderne. In: *Tertium Comparationis*, 15 (2), S. 81-121.
- Arendt, Hannah (2002): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München.
- Bahlcke, Joachim/Winkelbauer, Thomas (2011): Schulstiftungen und Studienfinanzierung. Bildungsmäzenatentum in den böhmischen, österreichischen und ungarischen Ländern 1500-1800. Wien, München.
- Bochardt, Knut (1965): Zum Problem der Erziehungs- und Ausbildungsinvestitionen im 19. Jahrhundert. In: Aubin, Hermann et. al. (Hg.): *Beiträge zur Wirtschafts- und Stadtgeschichte*. Wiesbaden, S. 380-392.
- Braudel, Fernand (1992): *Geschichte und Sozialwissenschaften. Die lange Dauer*. In: Braudel, Fernand: *Schriften zur Geschichte*. S. 49-87.
- Buchholz, Werner (1996): *Geschichte der öffentlichen Finanzen in Europa in Spätmittelalter und Neuzeit*. Berlin.
- Bütikofer, Alfred/Suter, Meinrad (1998): *Winterthur im Umbruch 1798-1814*. Zürich.
- Caesar, Rolf/Petzina, Dietmar (1989): *Probleme der Finanzgeschichte des 19. Und 20. Jahrhunderts*. Berlin.
- Casale, Rita/Horlacher, Rebekka (2007): *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag*. Weinheim, Basel.
- Criblez, Lucien (1992): Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28. Beiheft, S. 195-218.
- Criblez, Lucien (1999): Eine Schule für die Demokratie: Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern.
- Criblez, Lucien (2011): *Vox Populi – Zur Herausforderung der Bildungspolitik durch die halbdi- rekte Demokratie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, S. 471-483.
- Criblez, Lucien/Müller, Barbara/Oelkers, Jürgen (2011): *Die Volksschule zwischen Innovations- druck und Reformkritik*. Zürich.
- Dändliker, Karl (1881): *Der Ustertag der Dreissiger Jahre im Kanton Zürich*. Zürich.
- Ebneth, Bernhard (1994): *Stipendienstiftungen in Nürnberg*. Nürnberg.
- Feldhoff, Tobias/Huber, Stephan Gerhard/Durrer, Luzia (2011): *Steuerung durch Handlungsko- ordination im Schulwesen – eine empirische Analyse*. In: Ludwig, Luise et al. (Hg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen-Diskurse-Praktiken*. Opladen, Farmington Hills. S. 69-81.
- Flöter, Jonas (2007): *Bildungsmäzenatentum. Privates Handeln – Bürgersinn – kulturelle Kom- petenz seit der frühen Neuzeit*. Köln.
- Frey, Paul (1953): *Die zürcherische Volksschulgesetzgebung 1831-1951. Ein Beitrag zur Ge- schichte der zürcherischen Volksschule*. Zürich.
- Ganz, Werner (1979): *Geschichte der Stadt Winterthur. Vom Durchbruch der Helvetik 1798 bis zur Stadtvereinigung 1922*. Winterthur.

- Gerteis, Klaus (1994): Stadt und frühmoderner Staat. Beiträge zur städtischen Finanzgeschichte von Luxemburg, Lunéville, Mainz, Saarbrücken und Trier im 17. und 18. Jahrhundert. Trier.
- Guggenbühl, Gottfried (1931): Bürgermeister Paul Usteri 1768-1831. Aarau.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Schmidtke, Adrian (2011): Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft: Legitimation von Bildungsreformen in bildungshistorischer Perspektive. In: Ludwig, Luise et al. (Hg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen, Farmington Hills, S. 107-121.
- Imhof, Kurt (1996): „Öffentlichkeit“ als historische Kategorie und als Kategorie der Historie. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, Band 46, S. 3-25.
- Künzel, Rainer (1999): Politische Kontrolle und Finanzierung - Die Zukunft staatlicher Steuerung. In: Mitchell, G. A. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, S. 181-194.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden.
- Leutenegger, Albert (1915): Der erste thurgauische Erziehungsrat 1798-1805. In: Historischer Verein des Kantons Thurgau (Hg.): Thurgauische Beiträge für vaterländische Geschichte. Frauenfeld. Heft 35, S. 3-52.
- Levi, Giovanni (2001): On Microhistory. In: Burke, Peter (Hg.): New Perspectives on Historical Writing. Oxford.
- Neugebauer, Wolfgang (2008): Finanzprobleme nach dem preußischen Zusammenbruch von 1806/07. In: Kloosterhuis, W. N. Jürgen (Hg.): Krise, Reformen – und Finanzen. Berlin. Beiheft 9, S. 121-146.
- Oelkers, Jürgen (1992): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Zeitschrift für Pädagogik. 28. Beiheft. Weinheim, Basel.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder Fritz (1998): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft. Weinheim, Basel.
- Pielhoff, Stephen (2007): Stifter und Anstifter. Vermittler zwischen „Zivilgesellschaft“, Kommune und Staat im Kaiserreich. In: Geschichte und Gesellschaft, S. 10-45.
- Plake, Klaus (2010): Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder – Strategien – Wirklichkeiten. Wiesbaden.
- Prondczynsky von, Andreas (1998): Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Rhyn, Heinz: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft, S. 71-86.
- Schläppi, Daniel (2011): Verwalten statt regieren. Management kollektiver Ressourcen als Kerngeschäft von Verwaltung in der alten Eidgenossenschaft. In: traverse. Zeitschrift für Geschichte, S. 42-56.
- Schoop, Albert: (1994): Geschichte des Kantons Thurgau. 3 Bände. Frauenfeld.
- Schultz, Klaus (1994): Stiftungen zur Studien- und Forschungsförderung an der Berliner Universität. Ihr Schicksal in den Jahren der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Berlin.
- Schwinges, Rainer (2005): Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart. Basel.
- Seggern von, Harm; Fouquet, Gerhard; Gilomen, Hans-Jörg (2007): Städtische Finanzwirtschaft am Übergang vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit. Frankfurt a.M.. Suter, Meinrad (1992): Winterthur 1798-1831. Von der Revolution zur Regeneration. Winterthur.
- Ullmann, Hans-Peter (2008): Der Kampf gegen den Staatsbankrott: Krise, Reform und Konsolidierung der öffentlichen Finanzen in den süddeutschen Staaten zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In: Kloosterhuis, W. N. Jürgen (Hg.): Krise, Reformen – und Finanzen. Berlin. Beiheft 9, S. 315-330.

Ullmann, Hans-Peter (2009): Staat und Schulden. Öffentliche Finanzen in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert. Göttingen.

Zilch, Reinhold (2008): Staatsfinanzen und Bildungsreform. Formen der staatlichen Finanzierung des Bildungswesens 1797-1819. In: Kloosterhuis, W. N. Jürgen (Hg.): Krise, Reformen – und Finanzen. Berlin, Beiheft 9. S. 145-189.

Anschrift der Autorin:

lic. phil. Carla Aubry
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
Email: caubry@ife.uzh.ch

Peter Voss

Bürokratisch organisiert. Die Schulaufsicht in der Luxemburger Primärschule des 19. Jahrhunderts

In den entstehenden Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts erhielt der Aufbau eines öffentlichen Erziehungswesens höchste Priorität. Die Primärschule spielte in diesem Prozess eine doppelte Rolle.¹ Zum einen sollte durch die Schule die Massenalphabetisierung und Elementarbildung der großen Mehrheit der zukünftigen Staatsbürger gewährleistet werden. Zum anderen erhielt der Staat mit dem Instrument der Schule disziplinierenden Zugriff auf die Bevölkerung und konnte seine Herrschaft im Land durchsetzen. Verschulung und „Durchstaatlichung“ der Gesellschaft mit Hilfe der Schule waren folglich die beiden Seiten ein- und derselben Medaille: Der Staat entwickelte sich zum „Schulstaat“, die Gesellschaft zur „Schulgesellschaft“.²

In diesem Prozess hatte der Staat das „staatliche Erziehungsmonopol“, d.h. den „Anspruch auf Oberhoheit über die formale Ausbildung junger Menschen“,³ gegen traditionelle und partikuläre Träger der Elementarschulbildung und in erster Linie gegen die Kirchen durchzusetzen. Das „Prinzip der Staatlichkeit der Schule“⁴ konnte jedoch nur in einem langwierigen, sich z.T. über das ganze Jahrhundert hinziehenden komplizierten Prozess des Ineinander- und Gegeneinanderwirkens der „Gewalten“, der Kooperation und Konfrontation, verwirklicht werden. Insbesondere die Aufsicht über das Elementarschulwesen verblieb in der Regel in Händen der Kirche; in Preußen wurde die geistliche Lokalschulaufsicht 1872 gesetzlich eingeschränkt, jedoch erst in der Weimarer Republik 1919 endgültig abgeschafft.⁵

Die Durchsetzung des staatlichen Erziehungsmonopols erfolgte auf dem Wege von Schulgesetzen, Regelungen und Verordnungen und mit Hilfe eines hierarchisch strukturierten, weisungsgebundenen bürokratischen Apparates.

¹ Klewitz/Leschinsky 1984.

² Nipperdey 1983, S. 451.

³ Osterhammel 2009, S. 1128.

⁴ Nevermann 1984a, S. 172.

⁵ Ebd., S. 178 f.; Kraus 2008, S. 46.

Der Ausbau des Erziehungswesens ging einher mit dem Aufbau einer spezifischen Schulverwaltung, die für die Implementierung und Steuerung des Elementarschulwesens verantwortlich war. In Anlehnung an das Herrschaftsmodell Max Webers, der Bürokratie als rationale Form legaler Herrschaft definiert hat, kann die Entwicklung des Schulwesens im 19. Jahrhundert als eine Auseinandersetzung zwischen bürokratischer und patrimonialer Herrschaft betrachtet werden. In Abgrenzung zur traditionellen Herrschaft ist die Herrschaft der Bürokratie durch das Prinzip der Rationalität legitimiert und beruht auf der „Fachlichkeit der Verwaltung“.⁶ Die bürokratische Arbeitsweise ist daher im Idealfall durch fachliche Kompetenz, Regelgebundenheit, Planbarkeit und Berechenbarkeit gekennzeichnet. Gegenüber partikularen Gewalten und der Beharrung auf traditionellen regionalen Sonderrechten betont die bürokratische Verwaltung prinzipiell die Einheitlichkeit der durch sie vertretenen Ordnung: Zumindest dem Anspruch nach sollten alle Primärschüler eines Landes die gleiche, einheitliche Schulbildung erhalten.

Im Vergleich zu der durch eine zentralstaatliche Fachbürokratie verwalteten Schule stellte ein demokratisch legitimiertes Schulsystem mit weitgehenden Mitsprachemöglichkeiten der Bevölkerung im 19. Jahrhundert in Kontinentaleuropa eine absolute Ausnahme dar. Einzelbeispiele für Mitbestimmung von wahlberechtigten Stimmbürgern in Fragen der Schulfinanzierung oder der Schulaufsicht finden sich fast ausschließlich in der Schweiz oder etwa – im Zeitraum 1864-1876 – im Großherzogtum Baden.⁷

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Frage nach einer demokratischen oder öffentlichen Legitimierung des Schulwesens im 18. oder 19. Jahrhundert schnell als anachronistisch. Im Vergleich zu den traditionell als ‚Demokratien‘ bezeichneten Staaten Holland oder der Schweiz blieb ‚Demokratie‘ etwa in Deutschland bis weit in das 18. Jahrhundert hinein ein Fremdwort, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass es in den deutschen Staaten und Ländern kaum die Chance gab, „den Begriff auch in der unmittelbaren Erfahrung anzuwenden“.⁸ Außerhalb der USA oder der Schweiz blieb „die Tendenz stärkerer Mitbestimmung größerer Teile des Volks“ ein Phänomen, das nur in wenigen Staatsverfassungen dauerhaft verwirklicht wurde.⁹

In diesem Zusammenhang kann auf die Unterscheidung zwischen einem staatlichen und einem „öffentlichen“ Schulsystem hingewiesen werden. Letzteres ist in der Schweiz, den USA und einigen Bundesstaaten Kanadas ver-

⁶ Nevermann 1984b, S. 455; „Die bureaukratische Verwaltung bedeutet: Herrschaft kraft Wissen: dies ist ihr spezifisch rationaler Grundcharakter.“ Weber 1972, S. 129.

⁷ Vgl. die Beiträge von Carla Aubry, Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Moritz Rosenmund und Rebekka Horlacher in diesem Band.

⁸ Maier 1972 in Conze et al., S. 845.

⁹ Ebd., S. 874.

wirklicht. Voraussetzung für ein öffentliches Schulsystem ist, nach Tröhler, dass „die Schule nicht nur allen Kindern, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion und Begabung offen“ steht, sondern dass das Schulsystem selber durch Institutionen wie den School Boards in den USA oder Schulpflegen und Schulkommissionen in der Schweiz öffentlich kontrolliert wird.¹⁰ Die Monarchien des 18. und 19. Jahrhunderts waren im Vergleich dazu weniger darauf angelegt „selbst-regierende Bürger als effiziente Untertanen zu erzeugen, so dass auch die Kontrolle des Schulsystems nicht öffentlich wurde, sondern staatlich blieb“.¹¹

Das Großherzogtum Luxemburg stellt ein Musterbeispiel für ein staatlich kontrolliertes Bildungssystem dar. An eine demokratisch legitimierte Beteiligung im Schulwesen im oben skizzierten Sinne war in dem 1839 neu konstituierten Land genau so wenig zu denken wie in fast allen europäischen Nachbarländern. Die Schulaufsicht war vielmehr bürokratisch organisiert und leitete sich direkt aus dem Primärschulgesetz von 1843 ab, durch das die Luxemburger Volksschule gewissermaßen neu gegründet wurde.

Am Beispiel des Großherzogtums sollen im Folgenden die Spielräume innerhalb eines zentralisierten, bürokratisch strukturierten Schulsystems aufgezeigt werden. Zum besseren Verständnis wird zuerst der Luxemburger Staatsbildungsprozess in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts skizziert. Auf der normativen Ebene werden anschließend die Bestimmungen des Primärschulgesetzes von 1843 zur Schulaufsicht diskutiert. Am Beispiel eines Einspruchs der Eltern der Gemeinde Eich an die Luxemburger Schulverwaltung im Jahre 1849 soll danach Verwaltungshandeln analysiert werden. An diesem Fallbeispiel wird exemplarisch untersucht, in welchem Maße Akteure, die sich außerhalb der direkten Schulbürokratie befanden, in einem System bürokratischer Herrschaft Einfluss auf Verwaltungshandeln ausüben konnten.

1 Der luxemburgische Staatsbildungsprozess

Das Großherzogtum Luxemburg war am Verhandlungstisch des Wiener Kongresses 1815 aus der Taufe gehoben worden. Das Territorium, das Teil der österreichischen Niederlande gewesen war und dann als Département des Forêts der französischen Republik und dem Napoleonischen Kaiserreich angehört hatte, wurde 1815 dem neu gegründeten Vereinigten Königreich der Niederlande als Provinz zugeschlagen und gleichzeitig zum Großherzogtum innerhalb des Deutschen Bundes erhoben. Als König der Niederlande war der holländische Monarch in Personalunion Großherzog von Luxemburg.

¹⁰ Tröhler 2011, S. 18.

¹¹ Ebd., S. 19.

Unter dem Regime Wilhelms I. (1815-1830) wurde die rückständige Region im hintersten Südwestzipfel des niederländischen Königreiches allerdings stiefmütterlich behandelt.¹² Als sich die katholisch geprägten südlichen Provinzen der Niederlande 1830 von den mehrheitlich calvinistischen Nordprovinzen lossagten, schloss Luxemburg sich dieser belgischen Revolution an. Von 1830-1839 wurde Luxemburg nun vom neu gegründeten Belgischen Königreich verwaltet bei weiterhin bestehendem Herrschaftsanspruch der Niederländer. Die endgültige Teilung des Landes, die sich bereits 1831 abgezeichnet hatte, wurde schließlich im Londoner Vertrag von 1839 besiegelt: der größere westliche und überwiegend französischsprachige Landesteil Luxemburgs ging als „Province de Luxembourg“ in das Königreich Belgien über, der kleinere deutschsprachige Ostteil bildete von nun an allein das Großherzogtum Luxemburg, blieb nach den Bestimmungen des Wiener Kongresses von 1815 gleichzeitig aber weiterhin Mitglied des Deutschen Bundes und als Kronland in Personalunion mit dem holländischen Königshaus verbunden. Nach der Teilung belief sich die Bevölkerung des neuen Großherzogtums auf etwa 170.000 Seelen.¹³

Nach 1839 betrieb Wilhelm I., König der Niederlande und Großherzog von Luxemburg, eine Restaurationspolitik, die nach der Abdankung des Monarchen 1840 von seinem Nachfolger Wilhelm II. neu ausgerichtet wurde. Vor dem Hintergrund der Ereignisse der belgischen Revolution und des starken politisch-militärischen Einflusses Preußens, das in der Stadt Luxemburg eine Bundesfestung unterhielt, betrieb man mit dem Ziel der Herrschaftssicherung in Luxemburg eine Politik der „Durchstaatlichung“ und administrativ-bürokratischen Reorganisation des Landes. Dieser Prozess hatte Züge einer nachholenden Modernisierung und war durchaus motiviert durch die „Wahrnehmung eigener Rückständigkeit“. ¹⁴ Das geeignete Mittel zur Durchsetzung des staatlichen Machtanspruches war die Gesetzgebung und der Aufbau von Bürokratenstäben, die über die Einhaltung wachten und die Allgegenwart der Staatsgewalt symbolisierten.¹⁵ Das erklärte Ziel war, Reformen nicht nur zu verkünden, sondern ihre Umsetzung gegenüber den Partikulargewalten „auf dem Dorf“ einzufordern.

Eines der ersten Ergebnisse dieser Politik war die Verabschiedung einer landständischen Verfassung 1841, die auch eine Neuordnung des Schulwe-

¹² 1824 bezeichnete der niederländische Innenminister das Großherzogtum als eine der ärmsten Regionen des Vereinigten Königreiches. Vgl. Simmer 1926, S. 10.

¹³ Zur politischen Geschichte Luxemburgs vgl. u.a.: Calmes 1939, 1954 und 1971; Trausch 1975 und 2002.

¹⁴ Osterhammel 2009, S. 895.

¹⁵ Wunder 2000, S. 221.

sens anmahnte.¹⁶ In diesem Bereich bestand in der Tat Handlungsbedarf. Zum einen war eine Verbesserung der Unterrichtsversorgung in Luxemburg dringend geboten, zum anderen erkannte man die große Rolle, die die einheitlich organisierte Primärschule im Konsolidierungsprozess des jungen Nationalstaats Luxemburg einnehmen konnte.¹⁷ Durch die Schule sollten gut ausgebildete und loyale Luxemburger herangezogen werden.

In Folge der Revolutionskriege, der mehrmaligen Machtwechsel und Teilungen war das Luxemburger Primärschulwesen in starke Mitleidenschaft gezogen worden. Das belgische Regime 1830-1839 hatte die Unterrichtsfreiheit verkündet, die Funktion des Schulinspektors abgeschafft und die Verantwortung für die Primärschülerziehung an die Lokalverwaltungen abgetreten. Durch den völligen Rückzug des Staates aus der Schulaufsicht hatten sich viele Gemeinden mit der Bereitstellung einer rudimentären Unterrichtsversorgung begnügt oder gleich vollständig auf den Unterhalt einer kostspieligen Schule verzichtet. 1841 gab es in einem Drittel der Luxemburger Gemeinden keinen Primärschulunterricht, und von den insgesamt 382 Schulen wurden 176 nur im Winter betrieben. Knapp die Hälfte der 440 im Amt befindlichen Lehrer besaß keinerlei Qualifikationsnachweis.¹⁸

2 Die Schulaufsicht im luxemburgischen Primärschulgesetz von 1843

Mit der Verabschiedung des Primärschulgesetzes vom 26. Juli 1843 wurde der Versuch unternommen, das Luxemburger Schulwesen auf eine neue Grundlage zu stellen.¹⁹ Bei der Ausarbeitung hatte man sich an den Ansätzen der Luxemburger Schulgesetzgebung aus der niederländischen Zeit 1815-1830 und an den Gesetzen der Nachbarländer Belgien (*Loi du 23 septembre 1842, organique de l'instruction primaire*) und Frankreich (*Loi sur l'instruction primaire – Loi Guizot du 28 juin 1833*) orientiert, dennoch aber ein eigenständiges Werk geschaffen. Mit 103 Artikeln, die in sechs Kapiteln angeordnet waren, erwies sich das Luxemburger Primärschulgesetz im Vergleich zu den französischen und belgischen Kodifikationen als außerordentlich umfangreich.²⁰ Im Dezember 1845 wurde das Schulgesetz durch ein *Règlement d'ordre pour la tenue des écoles* ergänzt.²¹

¹⁶ Vuillermoz 1990, S. 26; Mémorial 51, 1841.

¹⁷ Tröhler 2010, S. 21.

¹⁸ Calmes 1954, S. 266.

¹⁹ Mémorial 39, 1843, S. 561-592.

²⁰ Das französische Schulgesetz von 1833 umfasste 25 Artikel, das belgische von 1842 38 Artikel.

²¹ Wagener 1930, S. 70-79.

Mit der neuen Luxemburger Schulgesetzgebung wurde ein zentralisiertes „rationales“ System mit klar vorgegebenen Hierarchien und Verantwortlichkeiten geschaffen, das die verbindliche Richtlinie in Schulangelegenheiten darstellte.²² Von nun an begründeten alle mit dem Primärschulwesen befassten Akteure jeden ihrer Schritte mit dem entsprechenden Artikel des Gesetzes. Der Geschäftsgang der Verwaltung hatte über den Schriftverkehr zu erfolgen und wurde archiviert.

Im Großherzogtum lag die höchste Autorität in schulischen Belangen letztendlich beim König-Großherzog, der in Den Haag residierte und in Luxemburg durch den Gouverneur und das Regierungs-Collegium vertreten wurde. Letztere besaßen die Aufsicht über die Königlich-Großherzogliche Unterrichtskommission, die ab 1843 die zentrale Steuerungsbehörde des Luxemburgers Primärschulwesens darstellte. Die Kommission setzte sich aus dem Gouverneur, dem apostolischen Vikar, jeweils einem hohen Justiz- und Verwaltungsbeamten, den Direktoren des Athenäums, also des in der Stadt Luxemburg bestehenden Gymnasiums, und des Lehrerseminars (École Normale), einem Sekretär und den zwölf Schulinspektoren zusammen. Ein Drittel der 18- bzw. 19-köpfigen Kommission musste dem geistlichen Stand angehören (Art. 59). Die Erledigung der laufenden Verwaltungsaufgaben wurde einem fünfköpfigen Ständigen Ausschuss übertragen, der sich aus den Reihen der Kommissionsmitglieder rekrutierte (Art. 71). Mit der weiteren Schulverwaltung und -aufsicht waren die Schulinspektoren, die Gemeindeverwaltungen und die Distriktkommissare beauftragt.

Keines dieser Gremien wurde auf dem Wege eines demokratischen Wahlverfahrens konstituiert. Bei den Mitgliedern der Unterrichtskommission handelte es sich um ranghohe Fach- und Karrierebeamte und um geistliche Würdenträger, die kraft Amt in ihre Funktion berufen wurden. Die Schulinspektoren, denen jeweils die Aufsicht über die Primärschulen eines Kantons unterstellt war, wurden vom König-Großherzog ernannt. Die Distriktkommissare, als Vertreter der Staatsmacht, wurden ebenfalls ernannt. Bürgermeister, Schöffen, Gemeinderäte und andere kommunale Funktionsträger wurden direkt oder indirekt – nach mehr oder weniger fingierten Wahlen – von der Regierung bestimmt. Im Regelfall handelte es sich um der Regierung treu ergebene Amtsträger.²³ Eine darüber hinausgehende Mitsprache oder Beteiligung von Laien im Sinne von Schulpflegschaften oder Schulkommissionen war nicht vorgesehen.

Diese Beamten und Funktionsträger waren weisungsgebunden, rechen-schaftspflichtig und in ein aufwändiges Berichtswesen, das sich an die je-

²² Das Primärschulgesetz von 1843 blieb im Wesentlichen bis 1881 gültig.

²³ Calmes 1954, S. 252.

weils nächst höhere Verwaltungsebene richtete, eingebunden. So mussten die Gemeindeverwaltungen im Voraus die detaillierte Kosten- und Personalplanung des anstehenden Schuljahres mit dem Etat und den Schülerlisten in dreifacher Ausführung bei dem zuständigen Distriktkommissar und über den Schulinspektor beim Regierungs-Kollegium zur Bewilligung einreichen (Art. 41-45). Der Distriktkommissar hatte zu dieser Planung ein Gutachten zu erstellen (Art. 46); er verfasste darüber hinaus einen jährlichen Bericht über jede Schule seines Bezirkes, in dem der ordnungsgemäße Ablauf der Schulorganisation kommentiert wurde (Art. 49).

Der Schulinspektor fungierte als das wichtigste Bindeglied zwischen der staatlichen Schulverwaltung (Unterrichtskommission und Regierungs-Collegium) und den Akteuren des Schullebens seines Kantons (Lehrer, Gemeinde, Pfarrer, Eltern). Seine Aufgaben und Verpflichtungen waren vielfältig. Grundsätzlich hatte er mit den Gemeindeverwaltungen, dem Distriktkommissar, der Unterrichtskommission und dem Regierungs-Collegium Korrespondenz zu führen „über alles, was den Primär-Unterricht überhaupt, und die Schulen und die Lehrer seines Bezirkes insbesondere betrifft“ (Art. 65). Er begutachtete die Schulorganisations-Pläne der Gemeinden (Art. 66), besuchte zweimal jährlich alle Schulen seines Kantons und erstattete vierteljährlich Bericht über jede Schule an die Unterrichtskommission (Art. 63). Er verfasste Halbjahresberichte über die Gesamtsituation der Schulen seines Kantons (Art. 80)²⁴. Den Lehrern gegenüber sollte er eine gleichermaßen disziplinierende, beratende und vermittelnde Rolle einnehmen: „Er ist der Beschützer und Rathgeber der Lehrer (...). Er sucht die Schwierigkeiten auszugleichen, welche sich etwa in Betreff der Beziehungen des Lehrers mit der Gemeindebehörde, oder mit dem Geistlichen erheben“ (Art. 61).

Die eigentliche Schulaufsicht über die Primärschulen lässt sich auf drei Ebenen verorten: die Aufsicht auf der Ebene der Lokalverwaltung, die Fachaufsicht durch die staatliche Schulverwaltung und die kirchliche Schulaufsicht. Sie war ebenfalls detailliert durch das Schulgesetz von 1843 geregelt. Nach dem grundlegenden Kapitel „Von den öffentlichen oder Gemeindeschulen“ nimmt das Kapitel „Von der Aufsicht über die Schulen und über den Primär-Unterricht überhaupt“ mit 30 Artikeln den größten Raum ein.

„Die Beaufsichtigung der Schulen überhaupt“, das heißt die Bereitstellung und Unterhaltung der Schulräume sowie deren Einrichtung und die polizeiliche Aufsicht, oblag den Gemeindebehörden und den Distriktkommissaren. Die Unterrichtskommission und die Schulinspektoren waren zuständig für die Aufsicht über den „Primär-Unterricht insbesondere“, also für die pädagogisch-didaktischen und disziplinarischen Aspekte des Unterrichts. Der Orts-

²⁴ Wagener 1930, S. 68: Instructions pour les inspecteurs d'écoles, Art. 20.

geistliche begutachtete den Religionsunterricht, den er prinzipiell selbst zu leisten hatte, und „das religiöse Betragen des Lehrers“ innerhalb und außerhalb der Schule.

Alle drei Institutionen gemeinsam waren für „die Aufsicht über den moralischen Unterricht und das moralische Betragen der Lehrer“ zuständig (Art. 57). Sie hatten also gemeinsam ein Auge auf die Person, von der das Wohl und Wehe der örtlichen Schule entscheidend abhing und die sich auf Grund der vielfältigen Belastungen, denen sie im Berufsalltag ausgesetzt war, schnell als das schwächste Glied in der Kette erweisen konnte.²⁵

Charakteristisch für das Luxemburger Primärschulsystem ist also weniger, dass der Kirche in einer Form der Arbeitsteilung zwischen Kirche und Staat die Primärschulaufsicht übertragen worden wäre oder dass sie ihre traditionelle Position in der Schulaufsicht behalten konnte, wie es in anderen Ländern der Fall war, sondern vielmehr, dass die hohe und niedere Geistlichkeit neben weltlichen Funktionsträgern an mehreren Schaltstellen des Systems präsent war.²⁶ Geistliche stellten ein Drittel der Mitglieder der Unterrichtskommission; Geistliche fanden sich unter den Inspektoren; Ortpfarrer besaßen mit der Ausstellung eines religiösen Führungszeugnisses ein wichtiges Machtinstrument bei der Einstellung der Lehrer und hatten bei der Aufsicht über Unterricht und Verhalten der Lehrkräfte ein entscheidendes Wort mitzureden; die Direktoren der Luxemburger École Normale, des einzigen Lehrerseminars im Lande, waren bis in das 20. Jahrhundert hinein ausschließlich Angehörige des geistlichen Standes.²⁷ Auch wenn die staatliche Schulverwaltung im Allgemeinen das letzte Wort besaß, so addierte sich der Einfluss des Klerus auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens insgesamt aber zu einem bedeutenden Machtfaktor.

Charakteristisch war weiterhin, dass das Schulsystem in der 1843 kodifizierten Form zwar vom Staat aus her gedacht worden war, dass man aber das Prinzip der kommunalen Trägerschaft bei weitgehend staatlicher Aufsicht nicht zur Disposition gestellt hatte und wahrscheinlich auch – nicht zuletzt aus finanziellen Gründen – gar nicht zur Disposition stellen konnte. Auf diese Weise teilten sich mehrere Partikulargewalten unter staatlicher Führung die Schulaufsicht.

Die Luxemburger Primärschullehrer sahen sich verständlicherweise als Hauptleidtragende dieses Systems, als diejenigen, die „zwischen allen Stühlen“ saßen.²⁸ Sie hatten sich sowohl mit den unterschiedlichen Interessen der

²⁵ Dies zeigen etwa die zahlreichen Klagen gegen Lehrkräfte. Vgl. z.B.: ANLux, G-293: *Plaintes contre les instituteurs, 1842-1848*.

²⁶ Kraus 2008, S. 46.

²⁷ Tröhler 2010, S. 22.

²⁸ Mayr 2001, S. 379.

jeweiligen Aufsichtsinstitutionen als auch mit Eltern und Schülern auseinander zu setzen. Nach Ansicht Jean Joris', eines Luxemburger Primarschullehrers und Journalisten, der 1876 eine Streitschrift zur Reform des Schulgesetzes von 1843 vorlegte, handelte es sich beim Primarschullehrer um den „am stärksten überwachten Beamten“ Luxemburgs. Zur offiziellen Beaufsichtigung geselle sich die permanente Observierung im Alltag. Der Lehrer könne keinen Schritt unternehmen, der nicht bekannt und kommentiert werde; er lebe gleichsam wie in einem „Glashaus“²⁹. Dadurch, dass allein fünf Behörden – Unterrichtskommission, Schulinspektor, Distriktkommissar, Gemeindeverwaltung und Ortspfarrer – für die Aufsicht über die moralischen Aspekte des Unterrichts und des Lebenswandels des Lehrers zuständig seien (Art. 57, Absatz 4), würde der Eindruck vermittelt, es ginge nicht darum, einen Lehrer, sondern einen entflohenen Insassen einer Strafkolonie zu überwachen (ebd., S. 56).³⁰

Die Pionierleistung des Schulgesetzes von 1843 wurde von Joris und anderen Luxemburger Primärlehrern der 1870er Jahre nicht in Frage gestellt. Aus ihrer Perspektive war aber eine weitere Stärkung des staatlichen Einflusses geboten. Die staatliche Schulverwaltung solle das im Gesetz angelegte Staatsprinzip zu Ende denken und in die Tat umsetzen. Aufgabe des Staates war es demnach, den Herrschaftsanspruch auf die Schulbildung der Bürger konsequent durchzusetzen, und den Einfluss partikularer Kräfte auf die ihnen zustehenden Bereiche zu beschränken.³¹ Dieser Impuls richtete sich in erster Linie gegen die katholische Kirche in Luxemburg. Ihr Einfluss sollte sich allein auf den Religionsunterricht beschränken. Ein starker rationaler Anstaltsstaat erschien als der natürliche Verbündete der Lehrerschaft gegen Patrimonialgewalten, gegen „Willkür und Lokalintrigen“³².

3 Öffentliche Kontrolle und Einflussnahme

Es entspricht der Logik der durch das Schulgesetz eingerichteten Schulbürokratie, dass sie in erster Linie intern Rechenschaft über die eigene Arbeit ablegte und die Schulaufsicht durch das von Amts wegen zuständige Personal (Gemeindeverwaltungen, Distriktkommissare, Schulinspektoren, Geistliche) wahrgenommen wurde. Mit der Publizierung von Jahresberichten gewährte die Luxemburger Schulverwaltung andererseits der interessierten Öffentlich-

²⁹ Joris 1876, S. 57.

³⁰ „On dirait vraiment qu'il s'agit de surveiller un échappé de bague.“

³¹ „L'Etat doit avoir la haute main dans l'enseignement; c'est à lui qu'il appartient de dire le dernier mot.“ Joris 1876, S. 53.

³² Joris 1876, S. 76.

keit Einblick in den Stand des Primärschulunterrichts im Lande. Hiermit war in gewissen Grenzen, sowie in indirekter und zeitlich verzögerter Form, die Möglichkeit öffentlicher Kontrolle oder doch zumindest Einsichtnahme in Schuldinge gegeben.

Auf der Grundlage der Inspektorenberichte erstellte die Unterrichtskommission alljährlich einen General-Bericht über den Zustand des Primärschulwesens im Großherzogtum Luxemburg für das Regierungs-Collegium und den König-Großherzog (Art. 81). Diese Berichte wurden ebenfalls in dem 1844 gegründeten Amtsblatt *Der Luxemburger Schulbote/Le Courier des Ecoles* veröffentlicht. Es handelte sich hier um offizielle, kondensierte und mehrfach gefilterte Verlautbarungen, in denen in der Regel die Fortschritte des Luxemburger Primärschulwesens, die auf das segensreiche Wirken der Unterrichtskommission zurückzuführen waren, gebührend gewürdigt wurden. Tendenziell erscheint die Schulverwaltung dabei als eine Institution, die mutig den Kampf mit den Windmühlen des schulischen *laisser-faire*, *laissez-aller* aufgenommen hatte. Andererseits wurde aber auch aus Missständen kein Hehl gemacht. So wurden etwa unablässig das Stadt-Land-Gefälle in der Qualität der Unterrichtsversorgung oder der unregelmäßige Schulbesuch in den Sommermonaten beklagt. Besonders deutlich war man bei der Benennung von Missständen, wenn die Unterrichtskommission dafür kaum zur Verantwortung gezogen werden konnte und die Verantwortlichen klar erkennbar waren: etwa die Gemeindeverwaltungen, die die Schulgebäude nur unzureichend unterhielten, in ungenügendem Maße mit Mobiliar und Unterrichtsmaterial ausstatteten und nicht darauf achteten, dass insbesondere die ärmeren, vom Schulgeld befreiten Kinder regelmäßig den Unterricht besuchten; oder die Lehrer, von denen eine nicht unbeträchtliche Zahl streng genommen wegen Unfähigkeit entlassen werden musste.³³ Insgesamt gesehen liefern die durch Statistiken ergänzten Jahresberichte jedoch ein recht nüchternes Bild des Luxemburger Primärschulwesens.

Eine zweite Möglichkeit der öffentlichen Einflussnahme bestand in der Beschwerdemöglichkeit der Bevölkerung. Artikel 43 des Schulgesetzes verpflichtete die Gemeinden, die Schulorganisation für das anstehende Schuljahr acht Tage lang öffentlich auszuhängen. „Während dieser Frist steht es jedem Familienvater frei, seine Beschwerde zu erheben, über welche durch die Gemeinde-Verwaltung und, im Falle weiterer Beschwerde, durch das Regierungs-Collegium entschieden wird.“

Hierzu ein Beispiel: Im Juli 1849 hatte der Gemeinderat von Eich bei Luxemburg die Schulorganisation für das Schuljahr 1849-50 beschlossen. Der Entwurf sah vor, etwa 40 Jungen aus Eich in die Schule der benachbarten

³³ Vgl. z.B. *Luxemburger Schulbote* 9, 1852, S. 41-55.

Gemeinde Dommeldange zu schicken, da eine gleich hohe Anzahl von Mädchen aus Dommeldange die Mädchenschule in Eich besuchte. Auf diesem Wege sollte eine der beiden Knabenschulen in Eich geschlossen werden, wodurch eine Lehrerstelle eingespart worden wäre. Die beiden im Amt befindlichen und regulär eingestellten Lehrkräfte wollte man in einem Concours-Verfahren gegeneinander antreten lassen, um den bestgeeigneten Kandidaten für die verbleibende Stelle zu bestimmen. Gegen dieses Vorhaben legten 97 Familienvorstände aus Eich in einem gemeinsamen Schreiben Beschwerde ein. Über den Distriktkommissar, der an dem Vorhaben des Gemeinderates nichts auszusetzen fand, wurde die Beschwerde an den Präsidenten des Regierungsrates und Provisorischen Generalverwalter der äußeren Angelegenheiten, der Kultur und des Unterrichts, Jean-Jacques Willmar, eingereicht. Willmar ließ Stellungnahmen des zuständigen Schulinspektors sowie des Ständigen Ausschusses der Unterrichtskommission einholen. Auch Lehrer Eppelbach aus Eich intervenierte bei Willmar.

Mit ihrer Eingabe erzielten die Eltern von Eich einen typischen Teilerfolg. Willmar entschied Ende September 1849, dass die zweite Lehrerstelle an der Knabenschule von Eich nicht gestrichen, sondern in eine Unterlehrerstelle umgewandelt werden solle, da die Gemeinde nur über sehr bescheidene Mittel verfüge. Dem betroffenen Lehrer Krantz, der sich mit seiner Degradierung zum Unterlehrer sicherlich nicht abfinden würde, solle die Möglichkeit der ehrenhaften Entlassung (*démission honorable*) angeboten werden. Auf diese Weise könne er sich andernorts um eine neue Anstellung bemühen.³⁴

Ein ausschlaggebender Beweggrund für Willmars Entscheidung war die öffentliche Meinung. Er verweist in seinem Bescheid auf die Stellungnahmen der untergeordneten Dienststellen des Schulinspektors und der Unterrichtskommission sowie darauf, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl von Einwohnern aus Eich und aus dem zur Schulsektion von Eich gehörenden Weimerskirch den Beibehalt der Schulen in der aktuellen Form gewünscht hätten. Auch Lehrer Eppelbach habe bislang keinen Anlass zur Klage gegeben und genieße das Vertrauen der Bevölkerung.³⁵ Die Eltern hatten in der Tat argumentiert, dass die vom Gemeinderat beabsichtigten „Neuerungen dem allgemeinen Wunsch der Bevölkerung gar nicht entsprechen.“ Sie hatten

³⁴ ANLux, G 291. Sowohl Eppelbach als Krantz arbeiten bis Ende der 1850 Jahre als Lehrer in Eich-Weimerskirch. Vgl. jeweils: Allgemeines Verzeichnis der Personen, welche im Großherzogtum Luxemburg das Schullehrer-Amt ausüben in den entsprechenden Jahrgängen des Luxemburger Schulboten.

³⁵ „(...) Un nombre considerable d’habitants d’Eich et de Weimerskirch ont demandé le maintien des écoles comme elles existent aujourd’hui.“ (...) Eppelbach „n’a pas donné lieu à aucune plainte et jouit de la confiance des habitants d’Eich et de Weimerskirch.“ Willmar an den Distriktkommissar von Luxemburg, 27. September 1849.

dem Rat ebenfalls unterstellt, dass dieser einen bestimmten Lehrer wegen geleisteter Hilfsdienste bei den letzten Wahlen favorisiere, einen Lehrer, über den „die öffentliche Meinung und der ganze Lehrerstand den Stab gebrochen“ habe.³⁶

Dieser Vorgang, über den eine Akte mit dem Titel *Modifications apportées pour 1849-50 dans l'organisation scolaire – Réclamations des habitants de la commune d'Eich* angelegt wurde, zeigt exemplarisch den Verfahrensweg der Luxemburger Schulverwaltung. Sieht man einmal von den Eltern und Lehrern ab, dann waren an diesem Klärungsprozess mit dem Gemeinderat, dem Distriktkommissar, dem Schulinspektor, dem Ständigen Ausschuss der Unterrichtskommission und dem Provisorischen Generalverwalter insgesamt fünf Hierarchieebenen beteiligt, die miteinander korrespondierten. Er zeigt weiterhin die Mobilisationsbereitschaft der Eltern für die Schule ihres Ortes bzw. für das Wohlergehen ihrer Schulkinder. Mit diesem Engagement – weit entfernt von einer institutionalisierten Form der Mitbestimmung – konnten Laien in gewissen Grenzen Veränderungen im Schulwesen zu ihren Gunsten erzielen. Sie konnten allerdings meist erst dann einschreiten, wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen war, und sie mussten eine schriftliche Eingabe formulieren und den Dienstweg einhalten. Das System der Luxemburger Schulverwaltung, das von seinen Vertretern ausdrücklich auch als solches bezeichnet wurde,³⁷ verfügte allerdings über eine gewisse Berechenbarkeit, so dass Erfolgchancen einkalkuliert werden konnten.

Die Akte zeigt nicht zuletzt das Bestreben der größtenteils armen Luxemburger Gemeinden, die sich durch den Landesausbau und die neu eingerichtete Primärschule einer Kostenlawine ausgesetzt sahen, die Ausgaben für den öffentlichen Schulunterricht nach Möglichkeit zu begrenzen.³⁸ Sie zeigt aber auch das Bemühen der Eltern von Eich – die Schulgeld zu entrichten hatten, soweit sie nicht als bedürftig eingestuft worden waren – für das Recht ihrer Kinder auf Schulbesuch in der Gemeinde einzutreten. Damit entsprachen sie durchaus dem Willen des Gesetzgebers, der die Einrichtung von Schulen in allen Gemeinden des Landes vorgesehen hatte.

Im Großherzogtum Luxemburg war Schulaufsicht bzw. Partizipation an schulischen Belangen nicht demokratisch legitimiert, sondern bürokratisch organisiert.

Die Schulaufsicht erschien in der durch das Primärschulgesetz geschaffenen Form als zu wichtig, um Laien eine weitgehende Mitsprache einzuräumen oder sie ihnen zu überlassen. Mit dieser Einstellung stand man in Luxemburg

³⁶ Schreiben der Eltern von Eich und Weimerskirch an Willmar, 22. Juli 1849.

³⁷ Willmar etwa sprach von einem „système de l'organisation des écoles primaires“. ANLux, G 291, Willmar an den Distriktkommissar von Luxemburg, 27. September 1849.

³⁸ Calmes 1954, S. 255.

nicht allein. Im benachbarten Frankreich hatte Guizot den mit dem Schulgesetz von 1833 eingerichteten *Comités locaux de surveillance* und *Comités d'arrondissement*, die sich zwar durch einen lokalen Bezug, nicht aber durch ein demokratisch legitimes Wahlverfahren auszeichneten, bald *inspecteurs temporaires* an die Seite gestellt, da er den Lokalgewalten keine verlässliche Schulaufsicht zutraute.³⁹ In den Augen der Luxemburger Schulverwaltung der 1840er Jahre hatten die Erfahrungen der belgischen Zeit (1830-1839) nur allzu deutlich gezeigt, dass es riskant war, die Belange der Primärschule allein vom Wohlwollen der Gemeindeverwaltungen abhängig zu machen. Eine effektive Verwaltung und Aufsicht über das Schulwesen traute die Luxemburger Administration nur sich selbst zu. Aber genauso wie das Schulsystem befand sich auch die Luxemburger Verwaltung in einem Prozess des Übergangs. Es sollte noch eine Zeit dauern, bis sich die „*notables-fonctionnaires*“⁴⁰ in professionelle Bildungsbeamte gewandelt hatten. Die kleinen Freiräume der Mitbestimmung mussten sich die anderen Beteiligten am Schulleben immer wieder selbst erobern.

Das im 19. Jahrhundert entstehende Luxemburger Primärschulsystem kann als ein zentralisiertes staatliches System, nicht aber als ein im Schweizerischen Sinne „öffentliches“ Schulwesen bezeichnet werden. Dabei bleibt festzuhalten, dass die Form der Schweizer Schulverwaltung im europäischen Vergleich die Ausnahme von der Regel darstellt. Wie in den meisten europäischen Staaten war auch in Luxemburg im 19. Jahrhundert weder der unmittelbare Bürgerentscheid über die Finanzierung der örtlichen Schule noch die direkte Mitsprache in Schulpflegen und Schulkommissionen vorgesehen. Die Schulaufsicht lag in den Händen der vom Primärschulgesetz genannten Amtsträger. Wie der Einspruch aus dem Jahre 1849, der stellvertretend für viele ähnliche in den Luxemburger Archiven dokumentierte Fälle steht, zeigt, bestand aber die Möglichkeit, Einspruch zu erheben, wenn einige Beteiligte gegen die „Rationalität“ des bürokratisch organisierten Schulsystems verstießen.

Auf einem anderen Blatt steht, dass die Luxemburger Schulverwaltung das Vorgehen des Gemeinderates von Eich, der als Partikulargewalt betrachtet

³⁹ In den Worten Guizots: „Rien n'est plus sage assurément que de faire intervenir les pouvoirs locaux dans la surveillance de l'instruction primaire; mais il n'est pas bon qu'ils y interviennent seuls, ou il faut bien savoir qu'on livre alors l'instruction primaire à l'esprit de localité et à ses misères.“ Zitiert in: Buisson 1911, Art. *Inspecteurs de l'enseignement primaire*. Ab 1835 wurde das Amt des *inspecteur temporaire* durch den *inspecteur spécial de l'instruction primaire* ersetzt, der jeweils für ein Département zuständig war. Da der Arbeitsaufwand die Kräfte eines einzelnen Inspektors überstieg, wurde zwei Jahre später die Institution des *sous-inspecteur* geschaffen, um auf Arrondissements-Ebene Entlastung zu schaffen (Buisson 1911, Art. *Inspecteurs de l'enseignement primaire*).

⁴⁰ Calmes 1954, S. 193.

werden kann, zwar verurteilte, sich aus ökonomischen Gründen aber nur zu einer Kompromisslösung durchringen konnte. Diese Entscheidung verdeutlicht, dass knappe Ressourcen in Luxemburg in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein entscheidendes Hindernis für den Aufbau eines voll funktionstüchtigen Elementarschulwesens darstellten.

Quellen und Literatur

Quellen

- Königlich-Großherzogliche Verordnung vom 12. Oktober 1841 in Betreff der landständischen Verfassung für das Großherzogthum Luxemburg/Ordonnance Royale Grand-Ducale portant Constitution d'Etats pour le Grand-Duché de Luxembourg. In: Verordnungs- und Verwaltungsblatt des Großherzogthums Luxemburg/Mémorial législatif et administratif du Grand-Duché de Luxembourg 51, 1841, 425-452.
- Gesetz vom 26. Juli 1843 über den Primär-Unterricht/Loi du 26 juillet 1843 sur l'instruction primaire. In: Verordnungs- und Verwaltungsblatt des Großherzogthums Luxemburg/Mémorial législatif et administratif du Grand-Duché de Luxembourg 39, 1843, 561-592.
- Archives Nationales de Luxembourg (ANLux), G 291: Réclamations contre l'organisation des écoles (1842-1855).
- Der Luxemburger Schulbote/Le Courrier des Ecoles dans le Grand-Duché de Luxembourg. Eine Zeitschrift zunächst für die Schullehrer des Großherzogthums Luxemburg bestimmt (1844-1942). Luxembourg: J. Lamort.

Literatur

- Baethge, Martin (Hg.) (1984): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5. Stuttgart.
- Buisson, Ferdinand (Hg.) (1911): Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris.
- <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document> [letzter Zugriff 27.01.2011].
- Calmes, Albert (1939): Le Grand-Duché de Luxembourg dans la Révolution belge (1830-1839). Bruxelles.
- Calmes, Albert (1971): Histoire contemporaine du Grand-Duché de Luxembourg. Volume I: Naissance et débuts du Grand-Duché (1814-1830). Le Grand-Duché de Luxembourg dans le royaume des Pays-Bas. Luxembourg.
- Calmes, Albert (1954): Histoire contemporaine du Grand-Duché de Luxembourg. Volume IV: La création d'un Etat 1841-1847. Luxembourg.
- Conze, Werner/Koselleck, Reinhart/Meier, Christian/Maier, Hans/Reimann, Hans-Leo (1972): Art. Demokratie. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1: A-D. Stuttgart, S. 821-899.
- Diederich, Vic (1989): Notre enseignement primaire – essai historique. In: Martin Gerges (Hg.): Mémorial 1989. La société luxembourgeoise de 1839 à 1989. Luxembourg, S. 337-368.
- Joris, Jean (1876): La loi de 1843 sur l'instruction primaire dans le Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: Imprimerie J. Joris.
- Klewitz, Marion/Leschinsky, Achim (1984): Institutionalisierung des Volksschulwesens, In: Baethge, Martin (Hg.) (1984), S. 72-97.

- Kraus, Hans-Christof (2008): Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert. München.
- Mayr, Christine (2001): Zwischen allen Stühlen: Elementarschullehrer im 19. Jahrhundert im Spannungsfeld zwischen lokalen und staatlichen Machteinflüssen. Das Großherzogtum Luxemburg, Rheinpreußen, die bayerische Pfalz und das Département Meuse im Vergleich. In: Dörner, Ruth/Franz, Norbert/Mayr, Christine (Hg.): Lokale Gesellschaften im historischen Vergleich. Europäische Erfahrungen im 19. Jahrhundert. Trier, S. 379-398.
- Nevermann, Knut (1984a): Ausdifferenzierung der Schulverfassung am Beispiel Preußens. In: Baethge, Martin (Hg.) (1984), S. 172-186.
- Nevermann, Knut (1984b): Bürokratisierung. In: Baethge, Martin (Hg.) (1984), S. 453-458.
- Nipperdey, Thomas (1983): Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München.
- Osterhammel, Jürgen (2009): Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München.
- Simmer, Louis (1926): Etude sur la formation du personnel de notre enseignement primaire depuis 1815. Luxembourg.
- Trausch, Gilbert (1975): Le Luxembourg à l'époque contemporaine (du partage de 1839 à nos jours). Manuel d'histoire luxembourgeoise en quatre volumes, à l'usage des classes de l'enseignement secondaire au Grand-Duché de Luxembourg, Tome IV. Luxembourg.
- Trausch, Gilbert (Hg.) (2002): Histoire du Luxembourg: Le destin européen d'un «petit pays». Toulouse: Privat.
- Tröhler, Daniel (2010): Schule und die Akteure der Reformen. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur 301, S. 21-23.
- Tröhler, Daniel (2011): Die Schule im Kontext von Erwartungen. In: Rebekka Horlacher (Hg.): Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse. Zürich, S. 11-33.
- Vuillermoz, Georges (1990): Das Luxemburgische Primärschulgesetz. Eine rechtsgeschichtliche und kirchengeschichtliche Untersuchung. Luxembourg.
- Wagener, Joseph (1930): Enseignement primaire. Recueil des textes des lois, arrêtés, règlements, instructions, circulaires, concernant l'organisation de l'enseignement primaire 1843-1929. Luxembourg.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl., besorgt von Johannes Winkelmann, Studienausgabe. Tübingen.
- Werveke, Nicolas van (1904): Esquisse de l'histoire de l'enseignement et de l'instruction dans le Luxembourg. In: Histoire de l'instruction publique dans le Grand-Duché de Luxembourg. Recueil de mémoires publiés à l'occasion du troisième centenaire de la fondation de l'Athénée grand-ducal de Luxembourg. Luxembourg, S. 1-345.
- Witry, Théodore (1900): La situation de l'enseignement primaire dans le Grand-Duché de Luxembourg pendant la période de 1815 à 1900. Luxembourg.
- Wunder, Bernd (2000): Die Verstaatlichung der Volksschule im 19. Jahrhundert. In: Andermann, Ulrich/Andermann, Kurt (Hg.): Regionale Aspekte des frühen Schulwesens. Tübingen, S. 221-239.

Anschrift des Autors:

Dr. Peter Voss

Université du Luxembourg

Route de Diekirch, L-7220 Walferdange

Email: peter.voss@uni.lu

Dayana Lau

„Case Records“ und „Social Observations“. Der Beitrag Sozialer Arbeit zur Entwicklung rekonstruktiver Forschungsmethoden in den USA 1890-1925¹

1 Einführung

In diesem Beitrag sollen exemplarisch Forschungstraditionen der Sozialen Arbeit aufgearbeitet werden, die wesentlich zur Entwicklung von Methodologien und Methoden qualitativer Sozialforschung beigetragen haben. Damit schließe ich an diejenigen Debatten an, die der Sozialen Arbeit ein Defizit bescheinigen, da sie sich lediglich eines Methodenimports aus den Sozialwissenschaften bediene, jedoch keine eigenen Forschungszugänge ausgebildet habe.² In jüngeren Arbeiten liegen allerdings Ansätze vor, die frühe Forschungspraxis Sozialer Arbeit zu rekonstruieren, indem insbesondere die Verbindungslinien zwischen Sozialer Arbeit und Soziologie aufgezeigt werden.³

Aus dieser historischen Perspektive zeigt sich, dass die sich eben institutionalisierende Soziale Arbeit bereits über eigene Forschungstraditionen verfügt, die den Zugang zu ihrem „Feld“ durch ausführliche Beobachtungen und Befragungen herstellen und auf den Einzelfall und dessen individuelle Lebenswelt ausgerichtet sind. Diese spezifische Orientierung ergibt sich für die Forschenden – so die These – aus Problemen, die in der Praxis Sozialer Arbeit aufgeworfen werden. So scheint eine der wichtigsten Fragestellungen zu sein, wie die individuellen Notlagen ihrer Klienten und Klientinnen vor dem Hintergrund allgemeiner, von sozialem Wandel bedingten und komplexen Problemlagen zu interpretieren sind.⁴

¹ Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich auf der Arbeitstagung „Frauen- und Geschlechtergeschichte in der Historischen Pädagogik“ am 23. Juni 2009 in Wittenberg gehalten habe.

² Vgl. Lüders 1998; Otto 1998, S. 140; Rauschenbach/Thole 1998.

³ Vgl. Bock/Miethe 2010, darin insbes. die Beiträge von Hoff und Miethe; Hoff 2011.

⁴ Vgl. Wronsky 1930, S. 23.

Insofern besteht eine Analogie zwischen der am Einzelfall ausgerichteten Sozialen Arbeit und den qualitativen Forschungsmethoden, denen es ebenfalls darauf ankommt, die Eigensinnigkeit und Eigenlogik sozialer Phänomene rekonstruierbar zu machen. Dieser Zusammenhang ist allerdings kein zufälliger, sondern beruht auf gemeinsamen Entstehungskontexten und Kooperationen von Sozialer Arbeit und Sozialforschung. Diese werden in diesem Beitrag exemplarisch anhand der fallanalytischen Methoden näher beleuchtet.

In der deutschen Sozialen Arbeit gehen die ersten Versuche, sie wissenschaftlich und systematisch zu begründen, vor allem auf die Arbeiten von Alice Salomon (1872-1948) und Siddy Wronsky (1883-1947) zurück. Neben ihrer Pionierarbeit zur Begründung der sozialen Berufsbildung haben sie Werke vorgelegt, die mit Bezügen zum wissenschaftlichen Fallverstehen die Methoden Sozialer Arbeit umreißen.⁵ Diese Arbeiten bilden gewissermaßen den Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung, indem ihre Entstehungskontexte in den Vordergrund gerückt werden sollen.

Das erste systematische Methodenwerk, das schnell zur Standardlektüre in der Sozialen Ausbildung avancierte, ist Salomons „Soziale Diagnose“ (1926). In dem Buch werden Methoden der sozialen Ermittlung und Befragung vorgetragen, die die Grundlage für professionelles Handeln und zugleich die Basis für die Theorie Sozialer Arbeit bilden sollen, indem eine spezifische Perspektive auf die soziale Verursachung individueller Notlagen vorgeschlagen wird. Dieses Werk ist von fallanalytischen Verfahren, wie sie zuvor in Amerika entwickelt worden sind, angeregt worden.⁶ Das wichtigste Vorbild für die „Soziale Diagnose“ bildet die „Social Diagnosis“ (1917) von Mary E. Richmond (1861-1928), die mit ihrer Fallanalyse ein Instrument des systematischen Verstehens entwickelt und zugleich ein Verfahren der empirischen Praxisforschung, das auf der Analyse von Praxisprotokollen beruht, zur Verfügung gestellt hat.⁷ In anderen Werken werden darüber hinaus die Arbeiten von Mitarbeiterinnen des Chicagoer Settlement „Hull House“ aufgegriffen, in denen eine ethnographische Perspektive bedeutsam für Soziale Arbeit wird.⁸

⁵ Vgl. Salomon 1926; Wronsky/Salomon 1926; Wronsky 1930.

⁶ Darauf hat als erster – sehr kritisch – Scherpner (1926/27 und 1927/28) hingewiesen.

⁷ Vgl. Schütze 1994.

⁸ Vgl. Salomon/Baum 1930. Die Rezeptionsgeschichte der amerikanischen Arbeiten zur Fallanalyse der Sozialen Arbeit beruht auf einer engen Kooperation zwischen deutschen und amerikanischen Sozialarbeiterinnen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Vgl. exemplarisch zum Dialog zwischen Jane Addams und Alice Salomon Schüler 2004; zur internationalen Arbeit Salomons Kuhlmann 2000, Kap. 4 und 7 und zur Rezeption amerikanischer Werke durch Salomon Althans 2007, S. 175.

Diese beiden Ansätze, die hier insofern als Entstehungskontexte der fallanalytischen Verfahren in der deutschen Sozialen Arbeit verstanden werden, haben sich im Rahmen zweier Traditionslinien der Sozialen Arbeit herausgebildet, der Charity Organization Societies und der Settlement-Bewegung. Diese beiden Zusammenhänge sollen im Folgenden aufgenommen und daraufhin befragt werden, welche forschungsmethodischen Innovationen von ihnen ausgegangen sind. Da so zwei scharf kontrastierende, mitunter auch konkurrierende⁹ Bewegungen in den Blick genommen werden, scheint es sinnvoll, die jeweiligen Forschungstraditionen an ihren Grundbegriff von Sozialer Arbeit zurückzubinden. Nach einigen Stichworten zum Kontext werden dazu ausgewählte Schlüsselwerke beider Bewegungen untersucht. Leitend ist dabei die Frage nach ursprünglichen Ideen von Sozialer Arbeit, die bestimmte Erkenntnisprobleme aufwerfen und so die Entwicklung der Forschungs- und Praxismethoden gewissermaßen anleiten. Gleichzeitig soll es auch darum gehen, Möglichkeiten zu eruieren, die noch jungen und von daher wenig begrifflich geschärften methodologischen Entwürfe auf den Begriff zu bringen.

2 Institutionalisierung Sozialer Arbeit und empirische Sozialforschung in den USA

In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts häuften sich in den USA die Forderungen nach einer einheitlichen, wissenschaftlich und empirisch fundierten Wohlfahrtspflege. Dabei wurde die Hilflosigkeit der schwach ausgeprägten Armenfürsorge gegenüber der drängender werdenden sozialen Frage kritisiert. Dazu einige Stichworte: Zwischen 1820 und 1900 immigrierten 20 Millionen Menschen in die Vereinigten Staaten und strömten in die Städte. In jeder Dekade ab 1870 gab es eine größere Wirtschaftskrise. Die Arbeitsbedingungen in den Fabriken waren zu großen Teilen lebensbedrohlich. Es gab fast keine staatlich organisierte Wohlfahrtspflege für die Arbeiterklassen, und die Praxis privater Fürsorge beschränkte sich auf punktuelle materielle Fürsorge in Form von Almosen.

Die beiden genannten Bewegungen entwickelten erste Ansätze, um diesen Problemlagen eine systematische Wohlfahrtspflege entgegenzusetzen. Die Mitglieder der Settlement-Bewegung waren sowohl in christlich-protestantischer Tradition als auch in den neu entstehenden Universitäten verwurzelt.

⁹ Vertreter beider Bewegungen haben sich aktiv an Debatten um den Begriff von Sozialer Arbeit, wie sie zum Beispiel auf der „National Conference for Charities and Corrections“ (später „National Conference for Social Work“) geführt worden sind, beteiligt und bezogen sich dabei immer wieder kritisch aufeinander. Vgl. z.B. Putnam 1887.

Übergreifend ging es ihnen um den Klassenausgleich, indem sich die privilegierten Klassen für die Verbesserung der Bedingungen der arbeitenden Klassen einsetzen sollten. Die wichtigste Arbeitsform bildete das Leben in den Settlements: Bürger und Bürgerinnen verpflichteten sich, eine Zeitlang in sozialen Brennpunkten zu leben, womit die Hoffnung verbunden war, eine stetige Interaktion zwischen Menschen mit verschiedenem sozialen, ökonomischen und ethnischen Hintergrund zu initiieren und dadurch einen bestimmten Grad bürgerlicher Bildung und persönlicher Hilfe in den Vierteln zu etablieren und – wichtiger – einen Raum zur Entwicklung sozialer Reformen zu schaffen. Jane Addams (1860-1935), die bekannte amerikanische Sozialreformerin und Pazifistin, gründete 1889 das erste amerikanische Settlement „Hull House“ in Chicago. Addams war der Überzeugung, dass die gründliche Erforschung der Lebensbedingungen Hilfsbedürftiger zu den Aufgaben Sozialer Arbeit gehöre.¹⁰ Entsprechend wurden bald wissenschaftliche Feldstudien zum wichtigsten Arbeitsgebiet in „Hull House“.

Die Grundidee der Charity Organization Societies (COS) war es, dauerhaft demokratische und reziproke – freundschaftliche – Beziehungen zwischen Privilegierten und Nicht-Privilegierten einzuleiten. Die Möglichkeit Sozialer Arbeit wurde vor allem darin gesehen, durch Vorbildwirkung eine Verhaltensänderung der Armen und Notleidenden zu erzielen und damit ihre Lage entscheidend zu verbessern.¹¹

Ihr oberstes Anliegen war es, lokal zentrale Registrierungsagenturen einzurichten, die die Verwaltung der Armenpflege übernehmen sollten. Methodisch folgte das Prinzip der Idee des Elberfelder Systems in Deutschland, welches als ‚friendly visiting‘ übertragen wurde. Wichtig ist, dass die COS keine eigenen Zuwendungen vergaben, sondern Zuwendungen anderer Stellen (privater, kirchlicher und staatlicher) logistisch kontrollierte. Nach der ersten Gesellschaft in New York, die bereits 1877 gegründet wurde, folgten innerhalb von zehn Jahren 92 weitere in allen großen und vielen kleineren Städten der USA und Kanada.

Darüber hinaus begründeten die COS die ersten Ausbildungsgänge für Soziale Arbeit, die in Form von Kursen für die „friendly visitors“ bestanden haben. Bezeichnend für die Bewegung ist, dass sie von Beginn an die Entwicklung

¹⁰ Vgl. z.B. Schüler 2004, S. 112 ff.; Miethe 2010, S. 68.

¹¹ Beatrice Webb beschreibt in ihrer Autobiographie eindrücklich die Ziele und die Organisationsstruktur der Charity Organization Societies in England. Sie bringt die Anliegen der Bewegung auf den Punkt, die darin bestanden haben, die Verpflichtung der höheren Stände für die niedrigeren endlich wörtlich zu nehmen, eine systematische Wohlfahrtspflege, die wissenschaftlichen Grundsätzen genügen kann, zu begründen und dem willkürlichen Almosengeben, das in erster Linie den Zwecken der Gebenden diene und wenig zu einer Verbesserung der Lage der Hilfsbedürftigen beitrug, ein Ende zu setzen. Vgl. Webb 1988, S. 239 ff.

von Praxismethoden auf der Basis sozialwissenschaftlicher Verfahren thematisiert hat.¹²

Diese knappe Skizze zeigt bereits, wie verschieden in beiden Bewegungen Soziale Arbeit jeweils gedacht wurde. In den Settlements wurde Hilfsbedürftigkeit als Folge von sozialen Strukturen verstanden. Armut war aus dieser Sicht sozial verursacht, und von daher musste die Abhilfe dort ansetzen und Bedingungen verändern. Die COS dagegen betrachteten Notlagen als individuell verursachte, die Gründe seien in Wesenseigenschaften von Menschen zu suchen, und so hat Soziale Arbeit ausdrücklich am Individuum anzusetzen.

Richtet man vor diesem Hintergrund den Blick auf die Forschungspraxis, so finden sich Entsprechungen. Während Mitarbeiterinnen der COS in erster Linie mit den Fallgeschichten, die in der Praxis aufgezeichnet wurden, empirisch gearbeitet haben, ging es im „Hull House“ eher darum, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bewohner Chicagos zu erforschen. Mit diesen Themen sind die dort entstandenen Arbeiten sowohl gegenständlich als auch methodisch Vorbilder gewesen für die Chicagoer Schule der Soziologie.¹³ Die methodischen Verfahren lassen sich aufgrund ihrer Heterogenität kaum gebündelt auf den Begriff bringen, übergreifend lässt sich aber zunächst sagen, dass eine Form ethnographischer Feldforschung praktiziert wurde, die sich durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren auszeichnete.

3 Die „Chicago Women’s School of Sociology“

Das erste große Forschungsprojekt des „Hull House“, das von Jane Addams initiiert und als „Hull House Maps and Papers“ im Jahr 1895 publiziert wurde, versammelt empirische Arbeiten von Mitgliedern des „Hull House“ zu unterschiedlichen Aspekten des Lebens in den das „Hull House“ umgebenden Stadtvierteln. Zu diesem Zeitpunkt fanden die Forschungsprojekte von Hull-House-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern noch in enger Kooperation mit der sich eben herausbildenden universitären Chicagoer Soziologie statt.¹⁴ Mitglieder des 1890 gegründeten Department of Sociology der Universität von Chicago wie Albion Small, William I. Thomas, George H. Mead und

¹² Vgl. Agnew 2004, S. 62 ff; Leiby 1978, S. 114; Neuffer 1990, S. 23 ff; Putnam 1887, S. 149 ff.

¹³ Vgl. Deegan 1988, S. 66; Schultz 2007, S. 3.

¹⁴ Deegan zeigt die enge Verbindung von Thomas', Meads und Addams' theoretischer Arbeit und entwickelt die These, dass die drei gleichberechtigt als Begründer des symbolischen Interaktionismus gelten müssen. Vgl. Deegan 1988, S. 105 ff.

John Dewey haben sich aktiv an der Settlement-Bewegung beteiligt.¹⁵ Spätestens mit der zweiten Generation der universitären Soziologie vollzog sich allerdings eine Abgrenzung von den Arbeiten der Sozialreformerinnen. Die politischen und sozialreformerischen Implikationen der theoretischen Arbeit und das Selbstverständnis von Soziologie als angewandter Wissenschaft, das zu Beginn beide Kreise miteinander geteilt haben, wurden mehr und mehr zurückgewiesen – Robert Park und Ernest Burgess zogen sogar den wissenschaftlichen Wert solcherart angelegter Arbeiten offen in Zweifel.¹⁶ Umgekehrt unterband Addams die geplante Angliederung des „Hull House“ an das Dept. of Sociology der Chicagoer Universität und begründete, dass Sozialforschung die Teilhabe an den Bedürfnissen und Nöten der Beforschten voraussetze und nicht im wissenschaftlichen Elfenbeinturm stattfinden dürfe. Diese Bedingung sei nur durch die Unabhängigkeit des Settlements zu gewährleisten.¹⁷ Das führte dazu, dass der ursprüngliche Zusammenhang zwischen der Chicagoer Soziologie und der Sozialen Arbeit im Selbstverständnis der Soziologie zunehmend ausgeblendet wurde.

In dieser Abgrenzung schärfte sich das theoretische und methodologische Verständnis von Soziologie und Sozialforschung im „Hull House“. Parallel zur klassischen universitären Chicagoer Schule der Soziologie bildete sich um „Hull House“ ein Netzwerk, im Folgenden bezeichnet als „Chicago Women’s School of Sociology“,¹⁸ welches im Gegensatz zur universitären Soziologie die Trennung von soziologischer Investigation und Theorie von praktischer Sozialreform und praktischer Sozialer Arbeit nicht vollzog. Im Gegenteil setzte in diesem Verständnis sozialwissenschaftliches Wissen bürgerliche Partizipation am Forschungsgegenstand, über milieuspezifische Unterschiede hinweg, voraus. Die Informationen sollten aus einer direkten Beziehung zum Gegenstand – wie eben einer durch Soziale Arbeit gestifteten –

¹⁵ Vgl. Miethe 2010, S. 66.

¹⁶ Vgl. Deegan 1988, S. 25, S. 144 ff.

¹⁷ Vgl. Schultz 2007, S. 14.

¹⁸ Vgl. Lengermann/Niebrugge-Brantley 1998; Meyer-Renschhausen 1994, S. 18. Gemeint ist ein Netzwerk von Frauen, das sich im Zeitraum von 1890 bis 1920 unter dem Einfluss der Theorie Jane Addams’ als soziologische „Schule“ formiert hat. In diesem Netzwerk sind theoretische und empirische Arbeiten entstanden, die sich im weitesten Sinne einem sozialreformerischen Anspruch zuordnen lassen. Institutionell verbunden war das Netzwerk über das Settlement „Hull House“, die Universität von Chicago, Wohlfahrtsverbände und aktivistische Gruppierungen verschiedenster Couleur. Die wichtigsten Mitglieder neben Addams waren Edith und Grace Abbott, Sophonisba Breckinridge, Florence Kelley, Frances Kellor, Julia Lathrop, Annie Marion McLean und Marion Talbot. Vgl. Lengermann/Niebrugge-Brantley 1998, S. 229. Die Frauen standen in engem Kontakt zur universitären Soziologie und arbeiteten mit einigen Mitgliedern, z.B. George H. Mead, punktuell zusammen. Vgl. Deegan 1988, S. 45.

gewonnen werden.¹⁹ Daraus abgeleitet ergab sich für die Chicago Women's School ein spezifisches methodologisches und methodisches Verständnis von Soziologie: Leitend für die Wissenschaft war der Anspruch, Sozialreform anzustoßen und über politische Entscheidungen zu informieren. Zum Gegenstand der Forschung wurden immer Formen sozialer Not und ihre Bedingungen gemacht. Immer – und dies gilt gleichermaßen für die soziale Arbeit im „Hull House“ – waren soziale Strukturen für Leid und Not verantwortlich zu machen, und wurden daher mit erhoben. Methodisch zeigen sich die Studien, die im Umkreis der Schule entstanden, höchst innovativ: Typischerweise wurden qualitative, häufig ethnographische Zugänge mit quantitativen Erhebungen verbunden und darüber hinaus mit der Analyse von Schlüsseltexten, wie etwa zu gesetzlichen Regelungen, ergänzt.²⁰ Bemerkenswert ist, dass die Forscherinnen dabei kaum über etablierte Forschungsmethoden verfügten, sondern diese selbst, sozusagen als *work in progress*, entwickelten.

Die 1895 von Hull House Residents veröffentlichte Studie „Hull House Maps and Papers“ wandte sich thematisch den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Chicagoer Bevölkerung zu. Das Herzstück bilden die berühmten Karten, die auf statistischer Basis die demographische Situation des Viertels, in dem sich „Hull House“ befand, graphisch darstellen. Sie erfassten nationale Herkunft, Berufstätigkeit, Einkommen und Wohnbedingungen der Bewohner.²¹ Die Studie kann insofern als Prototyp für anschließende Arbeiten der Chicagoer Soziologie gelten, als sie sowohl die Gegenstände als auch die Methode der einfachen graphischen Darstellung in Form des „mapping“, die in der Chicagoer Stadtsoziologie später Schule macht, vorwegnahm.²²

Die methodologische und methodische Diskussion fällt hingegen einigermaßen knapp aus. Es ist zu erfahren, dass die Datensammlung auf persönlicher Befragung und Beobachtung, welche von einem standardisierten Erhebungsbogen angeleitet wird, beruht. Alle Angaben, die in die Karten einfließen sollen, seien mehrfach abgesichert worden, etwa durch persönliche Besichtigung oder Befragung Dritter. Holbrook diskutiert einführend, wie die Exakt-

¹⁹ Vgl. Schultz 2007, S. 13.

²⁰ Vgl. Lengermann/Niebrugge-Brantley 1998, S. 247; Miethe 2010. Ein Paradebeispiel für diese Art, Methoden zu kreieren und miteinander zu kombinieren, bietet Florence Kelley. Mit ihren Forschungen, beispielsweise über das sweating system (1895/2007 und 1898), verbindet sie eine Form ethnographischer Feldforschung über die individuellen Lebensbedingungen der Arbeiterfamilien mit der Erhebung von statistischen Daten über allgemeine Bedingungen und mit der Analyse der entsprechenden Gesetzgebung.

²¹ Vgl. Residents of Hull House 1895/2007.

²² Auf ein britisches Vorbild kann die Studie allerdings zurückgreifen, dies ist die Studie von Charles Booth: „Life and Labour of the People in London“ (1889-1903). Holbrook macht in den „Map Notes and Comments“ deutlich, inwiefern sich bei der Erstellung der Karten methodisch an Booth orientiert worden ist. Vgl. Holbrook 1895/2007, S. 57.

heit der erhobenen Daten sichergestellt werden soll, insbesondere weil eine ausgeprägte Fehlerquelle in der Unachtsamkeit und Gleichgültigkeit der Befragten liege.²³

„[E]xperience in similar investigation and long residence in the neighborhood enabled the expert in charge to get at all particulars with more accuracy than could have attended the most conscientious efforts of a novice“.²⁴

Nicht etwa allein die methodische Erfahrung, sondern außerdem die Vertrautheit mit der beforschten Gruppe und, an anderer Stelle genannt, auch ein hoher persönlicher Einsatz garantierten also in dieser Perspektive Genauigkeit. Dies ist ein Hinweis darauf, dass auch die statistische Erhebung von ethnographischen Prinzipien getragen wurde und als eine Art Feldforschung verstanden werden muss.

Die Anlage der Studie wurde auch von ihrem Zweck her mit beeinflusst. Holbrook verdeutlicht, dass es in der Studie darum ging, Bedingungen zunächst möglichst wertfrei zu erfassen, um so einen Ausgangspunkt für ihre Verbesserung bieten zu können. Von daher musste der deskriptive Charakter den theoretischen überwiegen. Damit ist zugleich eine forschungsethische Dimension angesprochen, die, und das gilt im Grunde für alle Forschungsprojekte der Chicago Women's School, massiv reflektiert und wegweisend für die methodische Anlage der Studien wurden. Holbrook schreibt:

„The painful nature of minute investigation, and the personal impertinence of many of the questions asked, would be unendurable and unpardonable were it not for the conviction that the public conscience when roused must demand better surroundings for the most inert and long-suffering citizens of the commonwealth“.²⁵

So bleibt insgesamt festzustellen, dass die methodologische Begründung des mapping zwar schwach, die Methoden allerdings ausgefeilt und sehr innovativ sind. Für die methodische Konstruktion der Untersuchung ist ihre sozial-reformerische Implikation richtungsweisend, dies scheint in allen methodischen Erörterungen auf.

Den Rahmen für die Karten bilden neun Untersuchungen von Hull House Residents über verschiedene Spezialgebiete. Obwohl sie methodisch mindestens ebenso interessant und aufschlussreich wie die Karten sind, sind sie doch weitaus weniger bekannt.

In den Aufsätzen untersuchen und diskutieren die Forscher und Forscherinnen Themen wie Kinderarbeit, kapitalistische Ausbeutungsstrukturen, nationale und ethnische Besonderheiten bestimmter sozialer Gruppierungen, die

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., S. 58.

Strukturen bestimmter Wohnviertel, das Verhältnis von Einkommen und Lebenshaltungskosten, das Verhältnis von Arbeit und Kunst und die Bedeutung und den Zustand sozialer Einrichtungen. Allen Arbeiten ist dabei gemeinsam, dass sie verschiedene Erhebungsverfahren, dabei immer qualitative und quantitative, miteinander kombinieren. Typischerweise nahmen die Autoren und Autorinnen ihre eigenen Praxiserfahrungen im Feld zum Ausgangspunkt der Untersuchung. So griff Kelley auf Kenntnisse aus ihrer Arbeit als Fabrikinspektorin zurück. Diese wurden mit ‚objektiven‘ Daten aus statistischen Erhebungen, der Analyse von Schlüsseltexten zum Thema und Daten aus Experteninterviews verknüpft.

Die Forscherinnen der Chicago Women's School verbanden ihren progressiven Anspruch, die sozialstrukturellen Bedingungen von Armut systematisch zu erforschen, mit ersten verstehenden, heute ethnographisch zu nennenden²⁶ Zugängen zu individuellen Notlagen. Damit war ein doppelter Anspruch an Sozialforschung formuliert, indem sowohl umfassend, akkurat und objektiv als auch aus der Perspektive und unter Einbeziehung subjektiver Sinndeutungen der sozialen Akteure untersucht werden sollte, wobei der Fokus auf objektive Strukturen und ihre Wirkungen eingestellt wurde. Dieser Anspruch sollte eingelöst werden, indem auf innovative Weise verschiedene Zugänge zum Gegenstand miteinander kombiniert wurden.

Mit diesen Grundannahmen stand „Hull House“ in gewisser Weise quer zum Verständnis von Sozialer Arbeit der Charity Organization Societies. Dort wurde anknüpfend an einen deutlich traditionelleren Armutsbegriff davon ausgegangen, dass die Ursachen von Hilfsbedürftigkeit gewissermaßen im ‚Inneren‘ des Individuums zu suchen seien, und von daher die Arbeit – entsprechend als case work verstanden – dort anzusetzen habe.

4 Mary Richmond und die „Charity Organization Societies“

Anschaulich wird dies im nahezu konträr formulierten Verständnis von Sozialer Arbeit bei Mary Richmond:

„Social case work consists of those processes which develop personality through adjustments consciously effected, individual by individual, between men and their social environment“.²⁷

Demnach ging es den COS ausdrücklich darum, die Lage Einzelner zu untersuchen, und zwar im Hinblick auf die soziale Situation, in der sie sich befanden.

²⁶ Am häufigsten ist die teilnehmende Beobachtung als Forschungsinstrument eingesetzt worden. Vgl. Miethe 2010, S. 65 ff.; Schütze 1994, S. 226 ff.

²⁷ Richmond 1922, S. 98 f.

den. Richmond versuchte bereits sehr früh, diese Vorgehensweise systematisch zu erfassen. Sie beschreibt einen Ansatz, den man heute mit gutem Recht systemisch nennen würde. Zum Ausgangspunkt für die Erforschung der Lage der Klienten wird die Vorstellung ihrer individuellen Verflechtung in einer bestimmten Organisation von Systemen und Subsystemen. Diese Struktur wird interdependent gedacht und nur als Gesamtheit und in ihrer Bedingtheit als Ansatzpunkt für Soziale Arbeit greifbar.²⁸

Diese Beziehungskonstellation oder die Struktur der Systemorganisation, in der sich die Adressaten Sozialer Arbeit befinden, gilt es zu erkennen, und zwar mit dem Ziel, individuelle Ressourcen der Klienten aufzudecken und zu mobilisieren. Dazu diente die Methode des case recordings, also die Einzelfallstudie, die in allen Charity Organization Societies ausgedehnt und anfangs wenig systematisch praktiziert wurde. Sehr bald lag den COS dementsprechend eine Unmenge an Datenmaterial über Einzelfälle vor, welches zunächst als Ausbildungs- und auch Supervisionsmaterial verwendet wurde. Ihr empirischer Nutzen zur Erforschung der sozialen Lage der Klienten Sozialer Arbeit und zur Erforschung professioneller Arbeitsweisen war dabei immer schon mitgedacht. Allerdings wurden die Techniken, die dieses Potenzial nutzbar machen sollten, erst später von Mary Richmond entwickelt.²⁹

Richmond formuliert das Bedürfnis Sozialer Arbeit nach Grundlagenwissen und reflektierter Erfahrung, auf das aus der Praxis zurückgegriffen werden kann, prägnant und sehr modern:

„With other practitioners – with physicians and lawyers, for example – there was always a basis of knowledge held in common. If a neurologist had occasion to confer with a surgeon, each could assume in the other a mastery of the elements of a whole group of basic sciences and of formulated and transmitted experience of his own guild besides. But what common knowledge could social workers assume in like case? [...] [It] is still my opinion, that the elements of social diagnosis, if formulated, should constitute a part of the ground which all social case workers could occupy in common, and that it should become possible in time to take for granted, in every social practitioner, a knowledge and mastery of those elements“.³⁰

Richmond hob hier auf den dringenden Bedarf Sozialer Arbeit nach einer verbindenden Wissensgrundlage ab. Die „Soziale Diagnose“ bildete für Richmond einen Weg, Grundlagenwissen, Erkenntnisse aus den Referenzdisziplinen und Anleitungen für die Praxis miteinander zu vereinen und so eine Wissensgrundlage zu schaffen, die, indem sie alle Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter „kennen und beherrschen“, zum verbindenden Element Sozia-

²⁸ Vgl. Richmond 1901, S. 300.

²⁹ Vgl. Agnew 2004.

³⁰ Richmond 1917, S. 5.

ler Arbeit werden kann. Damit gewann der Ansatz Richmonds eine konstitutive Bedeutung für die Disziplin Sozialer Arbeit.

Aus dieser Perspektive soll ein genauerer Blick auf den Prozess, die methodische Herangehensweise bei der Bildung dieser Wissensbasis geworfen werden. Besonders aufschlussreich erscheinen dafür zwei Werke Richmonds, „Social Diagnosis“ (1917) und „What is Social Case Work?“ (1922), denn sie repräsentieren sowohl die Theoriebildung als auch die Methodenentwicklung. Wichtig ist dabei, dass Richmond ihre Erkenntnisse auf der Grundlage interpretierter Falldarstellungen aus der sozialarbeiterischen Praxis erzeugte.

Die „Social Diagnosis“ als Beitrag zur Theorie Sozialer Arbeit anzunehmen, folgte nicht unbedingt der populären Rezeption. Richmonds Buch wurde vielmehr als Lehrbuch rezipiert, in dem die Investigation als die Methode sozialer Fallarbeit zwar extensiv ausgearbeitet würde, das dabei jedoch auch stehenbliebe und die elementare Behandlung der Fälle nicht nur *nicht* thematisiere, sondern diese an andere Stellen verweise.³¹ Die Kritik ging sogar noch weiter, wenn z.B. Christoph Sachße ergänzte, dass hier mitnichten ein neues Konzept Sozialer Arbeit vorliege, sondern vielmehr eine systematische Zusammenfassung des ‚state of the art‘ sozialer Arbeit.³² Demgegenüber wird an dieser Stelle eine neue Lesart angelegt, indem gezeigt werden soll, dass es Richmond stattdessen darum ging, Grundlagenwissen zu generieren. Dafür soll zunächst dem (sozial-)wissenschaftlichen Verständnis nachgespürt werden, welches sich in den Methoden der Datenerhebung in der Sozialen Diagnose einigermaßen prägnant abbildet:

Richmond sammelte zunächst Berichte von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, in denen diese ihre Methoden und Erfahrungen bei der Entwicklung ihrer Arbeitsschritte und Hilfepläne schildern. Zweitens gab sie eine einjährige Studie an zwei erfahrene Sozialarbeiterinnen in Auftrag, die in fünf großen Städten die Originalfallbeschreibungen der ansässigen Wohlfahrtseinrichtungen studieren sollten. Diese Studie wurde durch Experteninterviews mit den entsprechenden Einzelfallhelferinnen ergänzt.

Zum dritten nutzte sie eine Sammlung von Originalfallbeschreibungen, die vom COS Field Department der Russell Sage Foundation zusammengestellt und innerhalb des Ausbildungsprogramms mit Experten verschiedener Provenienz diskutiert und analysiert wurde. Die protokollierten Ergebnisse dieser Diskussionen wurden ebenfalls ausgewertet. Zum vierten führte sie Interviews mit Einzelfallarbeitern, die von einem Feld Sozialer Arbeit in ein anderes gewechselt waren. Dabei fragte sie, wie diese den Wechsel der Methoden und Grundsätze in den verschiedenen Feldern empfunden haben und ging

³¹ Vgl. z.B. Wendt 1995, S. 232; Müller 2009, S. 32 ff.

³² Vgl. Sachße 1986, S. 272.

dabei davon aus, dass sie einen geschärften Blick für das Besondere der jeweiligen Felder hätten.

Fünftens findet sich eine statistische Erhebung, obwohl Richmond den Einsatz quantitativer Methoden bei der Datenbeschaffung grundsätzlich ablehnte. Diese Statistik erhebt die Häufigkeit und die Art der Nutzung verschiedener Ressourcen bei der Informationsbeschaffung über die einzelnen Fälle. Dazu wurden 56 Charity Organizations in drei Städten zu je 50 Fällen darüber befragt, wie oft und welche Quellen sie bei der Recherche über ihre Klienten genutzt hätten.³³

Richmond kennzeichnete die sorgfältige Interpretation der erhobenen Daten als ihre Methode, Erkenntnisse zu gewinnen. Konkret ging sie induktiv vor, indem sie von einzelnen Erkenntnissen auf allgemeine Wahrheiten oder Regelmäßigkeiten schloss. Ein Beispiel: Die „Social Diagnosis“ enthält ein Kapitel über die Familie, wobei die zentrale Frage lautet, in welche Beziehung sich das social case work zur Familiengruppe zu setzen hat. Nach ausführlichen Beschreibungen und Interpretationen mehrerer Fälle verschiedener Typen, etwa zur Familie insgesamt, zur Ehefrau und Mutter, den Kindern, zum Ehemann und anderen Mitgliedern, aber vornehmlich von gescheiterten oder besonders schwierigen Fällen, gelangt Richmond zu folgenden Schlüssen:

„The good results of individual treatment crumble away often because the case worker has remained ignorant of his client's family history, and has been unprepared for the sudden outcropping of tendencies long hidden. [...] The family has a history of its own apart from the histories of those who compose it. It follows that a conception of the main drift of the family life is very necessary in any attempt to discriminate between the significant and the insignificant in a mass of case work data“.³⁴

Richmond konzipiert hier die Familie also als ein eigenlogisches System mit besonderer Relevanz für die soziale Situation des Klienten. Indem Richmond ‚schwierige‘ Fälle rekonstruierte, demonstrierte sie eine enge Verbindung zwischen der empirischen Forschung und ihrem Nutzen für die Praxis – die Brennweite der Forschungsperspektive wurde sozusagen mit Blick auf die Praxis eingestellt. Es wird deutlich, wie eng hier die Konstruktion des Gegenstandes Sozialer Arbeit mit der Forschungsperspektive zusammenhängt. Ganz ähnlich ging sie in ihrer zweiten Grundsatzschrift „What is Social Case Work?“ vor. Hier besteht das Material aus sorgfältigen Praxisdokumentationen, die neben fachlichen Kriterien zwei wichtigen qualitativen Ansprüchen genügen müssen: Sie müssen die Fallarbeit über mehrere Jahre dokumentie-

³³ Vgl. Richmond 1917, S. 6 ff.

³⁴ Ebd., S. 58.

ren, und sie müssen „good, chronological accounts both of the essential processes used and of the observations upon which these processes were based“ sein.³⁵

Diese records nutzt Richmond wie sozialwissenschaftliche Untersuchungen: Sie unternimmt eine vergleichende Analyse, um daraus die Grundlagen einer professionellen Arbeitsweise abzuleiten. Der Aufbau des Buches dokumentiert gewissermaßen diese Vorgehensweise, indem im ersten Teil exemplarische Fallgeschichten in Form verdichtender Darstellungen vorgestellt werden und die Abstraktion erst im zweiten Teil erfolgt.

Wie eingangs bereits angedeutet, ging es in der Einzelfallarbeit aus Perspektive der COS ursprünglich darum, die Konstellation der Beziehungsgeflechte, in denen die Klienten sich aktuell befanden, aufzudecken. Die Methode, die Richmond entwickelte, lässt sich als eine strukturierte Erkundung der Lebenssituation ihrer Klienten verstehen. Die gesammelten Daten wurden dann in Form einer verdichtenden Darstellung aufgezeichnet, die den Fällen Raum gewährt für ihre Besonderheiten und ihre Komplexität und sie zugleich der Analyse zugänglich macht. Damit eröffnet sich in der Methode eine ethnographische Grundhaltung als Grundlage des professionellen case work. Diese Methode entwickelte Richmond wiederum über die Interpretation von Praxisdokumenten, als systematische, interpretativ-analysierende Verarbeitung einer „best practice in use“.

Aber, und in diesem Zusammenhang vielleicht noch wichtiger, weist der Nutzen dieses Forschungsansatzes weit über die praktische Arbeit hinaus. Richmond führt aus – dies aber eher als Ausblick – dass eine so verstandene soziale Arbeit weiteren wissenschaftlichen Nutzen zur Erforschung von Lebenssituationen im Allgemeinen anbietet. Spannenderweise sah sie hier die Soziale Arbeit selbst als den besten Forschungszusammenhang. Die Soziologie³⁶ als eigentlich zuständige Disziplin habe es bisher versäumt, z.B. familiäre Lebenssituationen durch eigene Anschauung zu erforschen:

„Each [sociological textbook, D.L.] devoted at least one chapter to the family, but each handled the subject with a polite caution and an absence of first-hand observation which was depressing“.³⁷

Und dies sei begründet, denn dieses Forschungsgebiet sei äußerst sensibel und setze seiner Erhebung langdauernde Vertrauensbildung und eine stabile Beziehung voraus. Daher biete die Einzelfallarbeit die besten Voraussetzungen, diesen Mangel zu beheben:

³⁵ Richmond 1922, S. 28.

³⁶ Richmond spricht mit dieser Kritik ausdrücklich die Chicagoer Soziologen an.

³⁷ Ebd., S. 226.

„There can be no question that family case workers are in an exceptional position to make valuable observations upon family life at first hand, where they are protected, as they should be, from too large a case-load, and where they have had the kind of theoretical training in social science and practical training in social work which supplies them with the necessary background“.³⁸

Neben den Andeutungen zu einer professionellen Ausbildung und den Rahmenbedingungen, die eine professionelle Soziale Arbeit ermöglichen sollen, wird an dieser Stelle eine wichtige Frage aufgeworfen, an der die Struktur der Beobachtungen, die über Familie gemacht werden sollen, offengelegt wird. Die Frage lautet, warum Sozialarbeiterinnen besonders dazu geeignet sind, das familiäre Leben zu beobachten und zu beschreiben. Zwei Gründe lassen sich bei Richmond ausmachen: zum ersten, dies war bereits angedeutet, weil die Beobachtung eines solchen privaten Gegenstandes zunächst eine persönliche Beziehung voraussetze, die den Zugang erst ermöglicht. Über diese verfügen die Sozialarbeiterinnen berufsmäßig. Der zweite Grund liegt darin, dass case worker fallanalytisch mit ihrem Gegenstand hantierten, und Familienleben zu komplex sei, um es subsumtionslogisch abbilden zu können. Die Begriffe über familiales Leben bleiben solange leer und abstrakt, bis sie inhaltlich empirisch unterfüttert werden; zum Beispiel:

„the very phrase ‚democracy in the family‘ lacks definition at present, and will continue to lack it until the case method can supply the more specific observation and detail which will develop its meaning“.³⁹

Die Methode des case work hat in den USA im ersten Drittel des 20. Jahrhundert Karriere gemacht. Sie ist zunehmend in die Praxis vieler Institutionen, aber auch in die Ausbildung für Soziale Arbeit übernommen worden. Eine der ersten Ausbildungsanstalten der Vereinigten Staaten wurde 1908 in Chicago gegründet. Die „School for Civics and Philanthropy“ war eine private Schule und von Mitgliedern der Settlement-Bewegung initiiert worden: Julia Lathrop war Vizepräsidentin und Jane Addams Kuratorin und Dozentin. Sophonisba Breckinridge war Mitarbeiterin der Forschungsabteilung der Schule. Im Jahr 1920 gliederte sich die Schule unter dem Namen „School for Social Service Administration“ (SSA) der Universität von Chicago an. Breckinridge unterrichtete ab dieser Zeit als Professorin für Social Economy, war stellvertretende Präsidentin und übernahm den Schwerpunkt der Ausbildung in den Praxismethoden.

In diesem Zusammenhang gab Breckinridge, gelegentlich gemeinsam mit Edith Abbott, mehrere Fall- und Dokumentsammlungen heraus.⁴⁰ Diese Bän-

³⁸ Ebd., S. 227.

³⁹ Ebd., S. 228.

⁴⁰ Vgl. z.B. Abbott/Breckinridge 1916; Abbott/Breckinridge 1917; Breckinridge 1928.

de, die für die Verwendung in der Ausbildung gedacht worden sind, dokumentieren die Bedeutung des case work in der Schule.

5 Die „School for Social Service Administration“

Ein Blick in diese Lehrbücher ist für diesen Zusammenhang deshalb so interessant, weil hier gewissermaßen eine Schnittstelle der bisher aufgemachten, sich an einigen Punkten gegenüberstehenden Konzepte zu finden ist. Breckinridge knüpfte in ihren Ausführungen zwar direkt an die von Richmond entwickelte Methode an,⁴¹ zugleich lassen sich aber auch Hinweise entdecken, dass das Konzept Sozialer Arbeit, wie es im „Hull House“ leitend war, mit den Grundsätzen des case work zusammengeführt wurde.

Ein kurzer Blick in die Einleitung einer Fallsammlung mit dem Titel „Family Welfare Work in a Metropolitan Community“ (1924) führt zu dem Ergebnis, dass das Methodentraining nicht – wie erwartet werden könnte – das erste Anliegen der Sammlung ist. Stattdessen formuliert Breckinridge die Hoffnung, in den Studierenden einen Sinn für die Historizität der Kunst Sozialer Arbeit zu wecken und dass darüber hinaus

„the student will become sufficiently familiar with the community to develop what might be called a sense of actuality and of reality [...]; that he will become increasingly cognizant of a consciously directed effort to secure more favorable conditions of life, to mitigate the suffering of helpless members of the community, to develop resources of a preventive and constructive character“.⁴²

Insofern wird hier das Verständnis von Sozialer Arbeit als praktische Sozialreform in den Vordergrund gerückt. Die Arbeit mit Einzelfällen bildet nicht den Kern der Praxis wie bei Richmond, sondern ein Mittel, die Auswirkungen sozialer Bedingungen auf Individuen zu erfahren und Möglichkeiten zur ‚Heilung‘ aufzutun. Die Arbeit mit den Fällen soll Ideen vermitteln über das Ausmaß, „to which our older social machinery fails and needs to be rearranged and adjusted to modern conditions of family and community life“.⁴³

Ein weiterer Blick auf die 44 Fälle aus Einrichtungen der Familienfürsorge, die in diesem Band versammelt sind, macht schnell deutlich, dass die Intention des case work in der Tat eine andere war als bei Richmond. Zunächst unterscheiden sie sich in der Form; die Fallgeschichten wurden nicht als dichte Beschreibungen verfasst, sondern nahezu buchstäblich aus den Akten der Fürsorgeeinrichtungen übernommen. Jeweils alle Institutionen, die an der Arbeit mit den Familien beteiligt waren, haben dazu ihre Aufzeichnungen

⁴¹ Vgl. Breckinridge 1924, S. 14.

⁴² Ebd., S. 4.

⁴³ Ebd., S. 14.

beigetragen. Hinzu kommt, dass die Fälle nicht für sich stehen, sondern mit Dokumenten über die Bedingungen und Regelungen der Fürsorgearbeit in Chicago und mit Berichten über die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bevölkerung unterfüttert wurden.

Insofern lässt sich schließen, dass die Arbeit mit dokumentierten Einzelfällen im Gegensatz zu Richmonds Anliegen, theoretisch angeleitetes Einzelfallverstehen einzuüben und damit eine sozialwissenschaftlich begründete Praxis anzuschließen, von Breckinridge als eine Form von Feldstudie gedacht wurde. Die Sozialarbeiterinnen sollten von individuellen Notlagen auf Schäden am sozialen Mechanismus schließen.⁴⁴ Das bedeutet, dass die Arbeit am Gemeinwohl in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurde, und nicht die Bearbeitung individueller Krisen.

So lässt sich schließen, dass der oben skizzierte Ansatz der Chicago Women's School in der ihr nahestehenden Ausbildungsstätte weiterhin tragend war. Zum ersten ist es der Begriff von Hilfsbedürftigkeit als Ausdruck sozialer Missstände, zum zweiten der Anspruch, subjektives Erleben zum Ausgangspunkt der Arbeit zu nehmen und zum dritten das Verständnis von Sozialer Arbeit als praktische Sozialreform, die hier offenbar wirksam wurden.

Breckinridge brachte das wie folgt auf den Punkt:

„[T]he successful use of these records should produce a habit of thought on the part of the student that will mean for him wherever he is employed a power of analysis of community [...] and to move persistently toward the improvement of community resources“.⁴⁵

Insofern dokumentiert diese Edition von Fällen aus der Praxis Sozialer Arbeit, wie die Forschungsmethoden, die die Forscherinnen der Chicago Women's School in direkter Verbindung mit der Praxis Sozialer Arbeit mit entwickelten, für die Praxis aufgegriffen und nutzbar gemacht wurden.

6 Schluss

In den Vereinigten Staaten ist das so entworfene case work seit den 1930er Jahren zunehmend zugunsten von Verfahren, die aus psychoanalytischer Perspektive entwickelt wurden, zurückgedrängt worden.⁴⁶ Möglicherweise hängt das auch damit zusammen, dass psychoanalytische Verfahren den pragmatischen Bedürfnissen Sozialer Arbeit für die ‚Behandlung‘ ihrer Kli-

⁴⁴ Breckinridge ergänzt, dass Feldstudien einen großen Anteil der praktischen Ausbildung ausmachen. Vgl. ebd., S. 4.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. Specht/Courtney 1995.

enten näher kamen, da sie ungleich praktikablere Ansätze für die therapeutische Arbeit mit Einzelfällen boten.

Warum diese Traditionen weitgehend vergessen sind, darüber lässt sich spekulieren. Nicht unwesentlich ist in diesem Zusammenhang die oben bereits angedeutete Weiterentwicklung der Soziologie, der es einerseits gelingt, die Forschungsgegenstände Sozialer Arbeit für sich zu vereinnahmen, und andererseits unter Berufung auf die Verpflichtung der Wissenschaft auf Objektivität die Forschung von der Praxis abhebt.

In Deutschland hat sich dieser Zusammenhang ganz ähnlich entwickelt. So ist beispielsweise das erste Forschungsprojekt, dass in einem institutionalisierten Forschungszusammenhang Sozialer Arbeit durchgeführt wurde – die Studien zum „Bestand und Erschütterung der Familie in der Gegenwart“ der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit – nahezu vergessen.⁴⁷ Die erste dieser Studien, „Das Familienleben in der Gegenwart. 182 Familienmonographien“⁴⁸ bildet einen Meilenstein in der Geschichte der Forschung in der Sozialen Arbeit, weil hier einerseits Forschung erstmalig in einem von Sozialer Arbeit institutionalisierten Forschungszusammenhang praktiziert wurde, andererseits weil die Studie methodisch an die bereits bewährten praktischen Verfahren Sozialer Arbeit unmittelbar anknüpfte.

Zwar wurden die Studien rezipiert, allerdings eher aus der Sicht der Familiensoziologie.⁴⁹ Die Soziale Arbeit hat sich dem nahezu enthalten oder aber Kritik geübt, wie etwa Mennicke, der den Erkenntniswert der Studien mangels Möglichkeiten zur Generalisierung bezweifelt und sogar die Idee, subjektive Einstellungsmuster zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, für bedenklich hält.⁵⁰ Damit wird nicht nur über das methodische und methodologische Potenzial der Studien hinweggesehen, darüber hinaus deutet sich so auch eine Trendwende in der Sozialen Arbeit an, die sich zunehmend von den fallanalytischen Verfahren abwendet. Dies hat sicherlich dazu beigetragen, dass diese aufschlussreichen Traditionslinien Sozialer Arbeit verschüttet wurden.

Quellen und Literatur

Quellen

Abbott, Edith/Breckinridge, Sophonisba (Hg.) (1916): *The delinquent Child and the Home*. Chicago.

⁴⁷ Vgl. als neuesten Beitrag, in dem die Studien als Beitrag der Sozialen Arbeit zu empirischer Sozialforschung rezipiert werden: Hoff 2011.

⁴⁸ Salomon/Baum 1930.

⁴⁹ Vgl. Wurzbacher 1954; Schwäglar 1975.

⁵⁰ Vgl. Mennicke 1930; Hoff 2011.

- Abbott, Edith/Breckinridge, Sophonisba (Hg.) (1917): *Truancy and Non-Attendance in the Chicago Schools*. Chicago.
- Breckinridge, Sophonisba (Hg.) (1924): *Family Welfare Work in a Metropolitan Community. Selected Case Records*. Chicago.
- Breckinridge, Sophonisba (Hg.) (1928): *Medical Social Case Records*. Chicago.
- Holbrook, Agnes S. (1895/2007): *Map Notes and Comments*. In: *Residents of Hull House (Hg.): Hull House Maps and Papers. A Presentation of Nationalities and Wages in a congested District of Chicago, together with Comments and Essays on Problems growing out of the Social Conditions*. Urbana, S. 53-62.
- Kelley, Florence (1895/2007): *The Sweating-System*. In: *Residents of Hull House (Hg.): Hull House Maps and Papers. A Presentation of Nationalities and Wages in a congested District of Chicago, together with Comments and Essays on Problems growing out of the Social Conditions*. Urbana, S. 63-72.
- Kelley, Florence (1898): *Sweating System*. In: *Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik* 12, S. 207-232.
- Mennicke, Carl (1930): *Vorwort*. In: *Wildenhayn, Fritz: Die Auflösung der Familie*. Potsdam, S. 7-9.
- Putnam, Marian C. (1887): *Friendly Visiting*. In: *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction* 14, S. 149-155.
- Residents of Hull House (Hg.) (1895/2007): Hull House Maps and Papers. A Presentation of Nationalities and Wages in a congested District of Chicago, together with Comments and Essays on Problems growing out of the Social Conditions*. Urbana.
- Richmond, Mary E. (1901): *Charitable Cooperation*. In: *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction* 28, S. 298-314.
- Richmond, Mary E. (1916/1930): *Case Worker and Client*. Erstmals abgedruckt in: dies.: *The Long View. Papers and Addresses*. Sel. and ed. by Joanna C. Colcord. New York, S. 385-396.
- Richmond, Mary E. (1917): *Social Diagnosis*. New York.
- Richmond, Mary E. (1922): *What is Social Case Work? An introductory Description*. New York.
- Richmond, Mary E. (1930): *The Long View. Papers and Addresses*. Sel. and ed. by Joanna C. Colcord. New York.
- Salomon, Alice (1926): *Soziale Diagnose*. Berlin.
- Salomon, Alice (1930): *Einführung*. In: *Salomon, Alice/Baum, Marie (Hg.): Das Familienleben in der Gegenwart*. 182 Familienmonographien. Berlin, S. 7-22.
- Salomon, Alice/Baum, Marie (1930): *Das Familienleben in der Gegenwart*. 182 Familienmonographien. Berlin.
- Scherpner, Hans (1926/27 und 1927/28): *Formen persönlicher Fürsorge in den Vereinigten Staaten (Social Case Work)*. In *Freie Wohlfahrtspflege* 1926/27, S. 509-522; 1927/28, S. 26-34, S. 69-81, S. 120-130.
- Webb, Beatrice (1988): *Meine Lehrjahre. Eine Autobiographie*. Aus dem Englischen von Christa Krüger, mit einer Einführung von Wolf Lepenies. Frankfurt/M.
- Wronsky, Siddy (1930): *Methoden der Fürsorge*. Berlin.
- Wronsky, Siddy/Salomon, Alice (1926): *Soziale Therapie. Ausgewählte Akten aus der Fürsorgearbeit*. Berlin.

Literatur

- Agnew, Elizabeth N. (2004): *From Charity to Social Work. Mary E. Richmond and the Creation of an American Profession*. Urbana, Chicago.
- Althans, Birgit (2007): *Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management*. Frankfurt/M., New York.

- Deegan, Mary Jo (1988): *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. New Brunswick.
- Hoff, Walburga (2010): Traditionen der Sozialarbeit. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen, Farmington Hills.
- Hoff, Walburga (2011): Verstehende Zugänge zum „Familienleben in der Gegenwart“. Eine Annäherung an den Beitrag Sozialer Arbeit zur Methodenentwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Dollinger, Bernd/ Schabdach, Michael (Hg.): *Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Siegen (im Erscheinen).
- Kuhlmann, Carola (2000): Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Weinheim.
- Leiby, James (1978): *A History of Social Welfare and Social Work in the United States, 1815-1972*. New York.
- Lengermann, Patricia/Niebrugge-Brantley, Jill: *The Women Founders. Sociology and Social Theory 1830-1930*. Boston u.a.
- Lüders, Christian (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim und München, S. 113-140.
- Meyer-Renschhausen, Elisabeth (1994): Soziologie, soziale Arbeit und Frauenbewegung – eine Art Familiengeschichte. In: *Feministische Studien* 12, S. 17-32.
- Miethe, Ingrid (2010): Traditionen der ‘Chicagoer Schule’. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen und Farmington Hills, S. 65-74.
- Müller, C. Wolfgang (⁶2009): *Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit*. Weinheim, Basel.
- Neuffer, Manfred (1990): *Die Kunst des Helfens. Geschichte der Sozialen Einzelfallhilfe in Deutschland*. Weinheim, Basel.
- Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (1998): Sozialpädagogik – ein Fach ohne Forschungskultur? Einleitende Beobachtungen. In: Dies. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim, München; S. 9-29.
- Otto, Hans-Uwe (1998): Die Zukunftsfähigkeit der sozialpädagogischen Forschung. In: Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim, München; S. 133-140.
- Sachße, Christoph (1986): *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit – Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*. Frankfurt/M.
- Schüler, Anja (2004): *Frauenbewegung und Soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog, 1889-1933*. Stuttgart.
- Schultz, Rima L. (2007): Introduction. In: *Residents of Hull House* (Hg.): *Hull House Maps and Papers. A Presentation of Nationalities and Wages in a congested District of Chicago, together with Comments and Essays on Problems growing out of the Social Conditions*. Urbana.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Grodeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i. Br., S. 189-297.
- Schwäglar, Georg (1975): *Soziologie der Familie. Ursprung und Entwicklung*. Tübingen.
- Specht, Harry/Courtney, Mark E. (1995): *Unfaithful Angels. How Social Work has abandoned its Mission*. New York u.a.
- Wendt, Wolf Rainer (1985): *Geschichte der Sozialen Arbeit*. Stuttgart.

Wurzbacher, Gerhard (1954): Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens. Methoden, Ergebnisse und sozialpädagogische Folgerungen einer soziologischen Analyse von 164 Familienmonographien. Stuttgart.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Dayana Lau

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Pädagogik

Franckeplatz 1, Haus 5, 06110 Halle/S.

Tel.: 0345/5523785; Fax: 0345/5527133

E-mail: dayana.lau@paedagogik.uni-halle.de

Das lange 19. Jahrhundert: eine Epoche der Bildungsgeschichte?

In der Geschichtswissenschaft hat sich das Konzept eines sich vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg erstreckenden ‚langen 19. Jahrhunderts‘ weitgehend durchgesetzt. Es betont die Einheit dieses Zeitraums als einer Phase, in der die alteuropäische, frühneuzeitliche Ordnung langsam von der Moderne abgelöst wird – Moderne in diesem Zusammenhang verstanden als diejenige Epoche, „in der sich unsere eigene Zeit zu-rechtfindet und wiedererkennt“ (Jörg Fisch). Die Übereinstimmung in der Periodisierung bedeutet allerdings nicht, dass damit auch eine konsensfähige allgemeine Charakterisierung des 19. Jahrhunderts einhergehen würde. Dafür erscheinen die Entwicklungen zu unterschiedlich und disparat; die Schwerpunktsetzung hängt vom Standpunkt des Betrachters und dem Untersuchungsobjekt ab. So verweisen Schlagworte wie Industrialisierung, Militarisierung oder bürgerliches Zeitalter auf einzelne Aspekte, ohne das Ganze zu erfassen. Mit der zunehmenden Einbeziehung transnationaler bzw. globaler Perspektiven in die Forschung relativieren und differenzieren sich die auf Deutschland, aber auch auf Europa und ‚den Westen‘ bezogenen Sichtweisen und Charakterisierungen weiter. Jürgen Osterhammel (2009) spricht deshalb vom 19. Jahrhundert als einem „unbenennbaren Zeitalter“.

Das Problem, den Charakter und die Einheit des langen 19. Jahrhunderts zu bestimmen, stellt sich nicht nur übergreifend, sondern auch auf der Ebene von Teilsystemen wie dem der Bildung. Während das 18. Jahrhundert in bildungsgeschichtlicher Perspektive als ‚pädagogisches Jahrhundert‘ und das 20. als ‚Jahrhundert des Kindes‘ gilt, lässt sich ein vergleichbarer Konsens in Bezug auf die Bezeichnung der dazwischen liegenden Epoche nicht feststellen. Die nachstehenden Ausführungen gehen der Frage nach, inwieweit sich in der Historischen Bildungsforschung Ansätze zu einer Charakterisierung des langen 19. Jahrhunderts als eigenständiger und einheitlicher Epoche finden lassen bzw. welche alternativen Konzepte vertreten werden. Grundlage bildet eine Bestandsaufnahme der deutschsprachigen bildungshistorischen Forschung insbesondere der letzten 20 Jahre. Im Einzelnen geht es *erstens*

um Periodisierungen und Phasenmodelle sowohl auf konzeptioneller Ebene als auch in der Forschungspraxis. Der *zweite* Abschnitt unterscheidet idealtypisch drei methodische Zugänge und untersucht deren Leitbegriffe Bildung (2.1), Modernisierung (2.2) sowie Disziplinierung und Globalisierung (2.3) exemplarisch anhand einiger Forschungsfelder im Hinblick auf ihren Beitrag zur bildungshistorischen Bestimmung des langen 19. Jahrhunderts. Ein Fazit führt *drittens* die Ergebnisse zusammen und zeigt Forschungsdesiderate sowie -perspektiven auf.

1 Periodisierungen und Einheit der Epoche

Wie bereits erwähnt, betont ein neues geschichtswissenschaftliches Konzept des langen 19. Jahrhunderts die Einheit der Epoche und relativiert damit Brüche bzw. Einschnitte, welche die an der Politik- und Ereignisgeschichte stärker orientierte historische Forschung hervorgehoben hat, wie beispielsweise die Restauration 1815/20, die Revolution von 1848 oder die Gründung des Kaiserreiches 1871. Eine vergleichbare Tendenz lässt sich auch in der Historischen Bildungsforschung feststellen, auch wenn das *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* noch der traditionellen politikgeschichtlichen Einteilung folgt.¹ Neuere Arbeiten aus dem Bereich der Schulgeschichte schwächen jedoch etwa den Zäsurcharakter der Jahre 1815/20 mit dem Ende der Reformzeit deutlich ab und verweisen stärker auf Kontinuitäten in den Vormärz hinein. Ähnliches lässt sich für die Beurteilung der frühen 1850er Jahre sagen: Anhand der Preußischen Regulative von 1854, die allgemein als Inbegriff der schulpolitischen Reaktion gelten, ist eine Neubewertung dieser Phase als zumindest ambivalenter Weg der Modernisierung vorgeschlagen worden.² In beiden Fällen hat die Differenzierung zwischen einer programmatischen, intentionalen Ebene der Bildungspolitik und den tatsächlichen Veränderungen und Auswirkungen im Schulwesen zu einer Relativierung geführt.

Der bildungshistorischen Konstruktion eines langen 19. Jahrhunderts steht jedoch zum einen der Verweis auf die historische Entwicklung weiterer deutschsprachiger Regionen, z.B. der Schweiz, entgegen, für die sich ganz andere Kontinuitäts- und Diskontinuitätsmomente in der Geschichtsschreibung durchgesetzt haben,³ zum anderen der Befund, dass in der Forschungspraxis wenige Arbeiten dieses lange 19. Jahrhundert umfassen. Neuere Studien behandeln den gesamten Zeitraum in der Regel nur, wenn es sich um ei-

¹ Jeismann/Lundgreen 1987; Berg 1991.

² Kemnitz/Ritzi 2005.

³ Vgl. Maissen 2010.

nen abgrenzbaren, überschaubaren Untersuchungsgegenstand handelt. Die überwiegende Mehrheit der Arbeiten widmet sich kürzeren Zeitabschnitten. Auch wenn für diese Einschränkungen überwiegend forschungspragmatische Gründe entscheidend sein mögen, sollten die zugrundeliegenden Vorentscheidungen und Annahmen über Periodisierungen und Phasen im 19. Jahrhundert nicht unterschätzt werden. Zwar variieren die jeweiligen Eckdaten im Einzelnen, doch lässt sich in der historischen Bildungsforschung eine Binnengliederung in drei sich teilweise überlappende Phasen erkennen: Die erste reicht meist ausgehend von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zum zweiten Drittel bzw. zur Mitte des 19. Jahrhunderts, die zweite von ca. 1850 bis zur Jahrhundertwende, die dritte schließlich setzt um 1890 ein.

Die *erste Phase* wird dabei als Zeitraum dargestellt, in der vor allem die ideen-, aber auch die institutionengeschichtlichen Grundlagen des ‚langen‘ 19. Jahrhunderts gelegt wurden. In Anlehnung an das geschichtswissenschaftliche Konzept, das den sich nur allmählich und ‚ungleichzeitig‘ vollziehenden Wandel – nach weiter Auffassung datiert zwischen 1750 und 1850, häufiger zwischen 1780 und 1820 – beschreibt, lässt sich diese Phase als bildungshistorische ‚Sattelzeit‘ charakterisieren. Um 1800 sei „die Moderne zu sich gekommen“ und alle wesentlichen Motive der pädagogischen und philosophischen Ideengeschichte oder anders ausgedrückt: „der bildungspolitische Anspruch der modernen Gesellschaft“ seien in Bildungsprogrammen formuliert.⁴ Das hat insbesondere für die pädagogische Ideengeschichte zur Folge, dass diesem Zeitraum besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, während das weitere 19. Jahrhundert nur wenig interessant erscheint: „Was jetzt noch folgt, sind Variationen der Grundthemen, Differenzierungen, Negationen, Paraphrasen und – Wiederholungen“.⁵

Im Hinblick auf die *Verwirklichung* des bildungspolitischen Programms der Moderne und seine institutionelle Umsetzung findet jedoch gerade die Zeit zwischen 1800 und 1870 mit einem Schwerpunkt in der *zweiten Phase* Beachtung. In Bezug auf das Schulwesen wird beispielsweise die Herausbildung und Normierung eines Systems thematisiert; in diesem Zusammenhang sind verschiedene, auf Regionalstudien beruhende zeitliche Binnendifferenzierungen vorgeschlagen worden.⁶ Weitere Studien, die um 1830/1850 einsetzen, interessieren sich für das Bildungswesen im ‚Zeitalter der Industrialisierung‘ und des Realismus, wie es die verbreitete Überblicksdarstellung von Albert Reble genannt hat.⁷ In dieser Perspektive erscheint die zweite Hälfte des 19.

⁴ Tremml 2005, S. 24; Tenorth 2010, S. 121.

⁵ Tremml 2005, S. 24.

⁶ Kesper-Biermann 2001, Moderow 2007.

⁷ Reble 1993, S. 251ff.

Jahrhunderts bildungshistorisch als Phase neuer Herausforderungen und Ambivalenzen der Moderne.

In der *dritten Phase* gilt zum einen das Kaiserreich als Periode der zunehmenden Systematisierung und Ausdifferenzierung der in den ersten zwei Jahrhundertdritteln entstandenen institutionalisierten Bildung, wiederum insbesondere des Schulwesens. Diese Entwicklungen werden jedoch kaum zur Charakterisierung herangezogen, vielmehr liegt der Fokus zum anderen auf der ebenfalls zu verzeichnenden Krise der (klassischen) Moderne und der damit einhergehenden Kritik an der bisherigen pädagogischen Theorie und Praxis. Über das lange 19. Jahrhundert und den Ersten Weltkrieg hinaus konzipiert die bildungshistorische Forschung vielfach eine zusammenhängende Phase bis in die 1930er Jahre. Die Perspektive ist dabei weniger auf das vorangegangene als auf das folgende Jahrhundert gerichtet. Als lange Jahrhundertwende oder zeitgenössisch ausgedrückt ‚Fin de siècle‘ erscheint diese Phase als Übergangsperiode zum 20. Jahrhundert.

Insgesamt, so lässt sich festhalten, liefern die von der Historischen Bildungsforschung vorgenommenen Periodisierungen nur wenig Anhaltspunkte für eine eigenständige Charakterisierung des langen 19. Jahrhunderts als Epoche der Bildungsgeschichte: Während die Forschungspraxis einerseits einzelne Phasen innerhalb des langen 19. Jahrhunderts konstruiert, wird in einer längeren zeitlichen Perspektive eher die Zusammengehörigkeit des 19. und 20. Jahrhunderts als die Besonderheit oder Eigenart des 19. Jahrhunderts betont.

2 Methodische Zugänge und Leitbegriffe

Da das 19. Jahrhundert in der älteren wie in der jüngeren pädagogischen Geschichtsschreibung breiten Raum einnimmt, sind sowohl die methodischen Zugänge als auch die behandelten Forschungsfelder vielfältig. Statt einer auf Vollständigkeit angelegten und notwendigerweise sehr knappen Übersicht soll im Folgenden eine Auswahl von Bereichen vorgestellt werden, die zum einen für das Verständnis der Epoche zentral sind und zum anderen in der historischen Bildungsforschung der letzten beiden Jahrzehnte eine wichtige Rolle gespielt haben. Holzschnittartig lässt sich die Geschichte der deutschsprachigen bildungshistorischen Forschung der Nachkriegszeit als Entwicklung von einer (älteren) ideengeschichtlichen (2.1) über eine sozialgeschichtliche (2.2) bis hin zu einer (neuen) kulturgeschichtlichen (2.3) Perspektive beschreiben. Als entsprechende Charakterisierungen lassen sich dabei das ‚Jahrhundert der Bildung‘, das ‚Jahrhundert der Modernisierung‘ und das ‚Jahrhundert der Disziplinierung und Globalisierung‘ unterscheiden. Dabei handelt es sich allerdings um eine idealtypische Abfolge, denn verschiedene Forschungsansätze und -methoden bestanden und bestehen nebeneinander

bzw. wurden und werden miteinander kombiniert. Damit einhergehend veränderten sich auch die Leitlinien und Leitbegriffe zur Charakterisierung des ‚langen‘ 19. Jahrhunderts. Entsprechend der jüngeren Forschungspraxis sind die Teile ungleichgewichtig, es dominiert der sozialgeschichtliche Zugang, während klassische Ideen- und neue Kulturgeschichte vergleichsweise geringen Raum einnehmen.

2.1 Das Jahrhundert der Bildung

Der Ideengeschichte älterer Prägung diente der Bildungsbegriff unmittelbar zur Beschreibung der Zeit um und nach 1800. Das auch in neueren Darstellungen benutzte Etikett des „Jahrhunderts der Bildung“⁸ weist zum einen darauf hin, dass die Zeitgenossen Bildung in ihrem jeweiligen Verständnis große Bedeutung zumaßen. Die Historische Bildungsforschung hat sich in diesem Zusammenhang auf ideengeschichtlicher Ebene intensiv mit den pädagogischen Theorien und Bildungskonzepten beschäftigt. Im Mittelpunkt stand dabei die Analyse der Texte pädagogischer Klassiker. Neuere Studien zu pädagogischen Klassikern zielen dem gegenüber vor allem auf eine kritische Würdigung der Rezeptionsgeschichte. Als eindruckliches Beispiel für die ‚Indienstnahme‘ durch bestimmte gesellschaftliche Gruppen gilt in der Rezeptionsforschung der Aufstieg der konstruierten Figur Pestalozzis als Kultfigur des pädagogischen Engagements nach dem Tode der realen Person, die z.B. von Adolph Diesterweg zur Durchsetzung von standespolitischen Interessen der Volksschullehrer genutzt werden konnte. An der Pestalozzi-Rezeption des 19. Jahrhunderts wird dabei als auffallend herausgestellt, dass die Auseinandersetzung sich auf seine Person und weniger auf sein Werk konzentriert habe.⁹ Neuere Ansätze zielen zudem auf eine Überwindung der Trennung von Ideen- und Sozialgeschichte sowie auf eine Revitalisierung der Ideengeschichte.

2.2 Das Jahrhundert der Modernisierung

In den 1960er Jahren mehrte sich in der Bundesrepublik die Kritik an einer bildungsgeschichtlichen Historiographie, welche die Wirklichkeit von Bildung und deren Zusammenhang vor allem mit dem Zustand von Gesellschaft und Wirtschaft der jeweiligen Zeit weitgehend ignorierte. Insbesondere wurde kritisiert, dass sie die Untersuchung vergangener Erziehungswirklichkeiten nicht methodisch-systematisch in Angriff genommen hatte. Die Ergebnisse der unter der Prämisse einer Sozialgeschichte der Erziehung vorgenommenen Analysen wurden als Anhaltspunkte dafür interpretiert, den Bildungs-

⁸ Jeismann/Lundgreen 1987, S. 2.

⁹ Vgl. Tröhler 2008; Osterwalder 1996.

bereich als wichtigen Faktor, wenn nicht gar als eine zentrale Triebkraft der Modernisierung als eines allgemeinen, alle Lebensbereiche erfassenden Transformationsprozesses Alteuropas zu begreifen. Das 19. Jahrhundert erschien in dieser Perspektive als Jahrhundert der Modernisierung.

Als wichtigster Träger dieses Prozesses gilt das Bürgertum, das in der allgemeinen Geschichte ebenfalls zur Kennzeichnung der Epoche als ‚bürgerliches Jahrhundert‘ herangezogen wird. Es gehört zu den am intensivsten erforschten gesellschaftlichen Gruppen des 19. Jahrhunderts. Neben der lange dominierenden Betrachtung der Ideenwelt und der politischen Aktivitäten des Bürgertums treten seit einigen Jahren verstärkt Fragestellungen der historischen Sozialisationsforschung in den Vordergrund.¹⁰ Dazu trägt sicherlich die vergleichsweise gute Quellenlage mit vielen Selbstzeugnissen bei. Für das Verständnis der Epoche von besonderer Relevanz war die an die Historische Bildungsforschung gestellte Frage nach der Entstehung und Bedeutung des spezifisch deutschen Typus des ‚Bildungsbürgers‘ sowie seiner Veränderung, die zunehmend eine sozial exklusive und abschließende Funktion von Bildung offenbarte.

Als grundlegend und prägend für die Modernisierung galt ebenfalls die Industrialisierung, einhergehend unter anderem mit Bevölkerungswachstum und Wanderungen bis dahin ungekannten Ausmaßes. Diese ist zum einen vornehmlich im Hinblick auf veränderte Anforderungen an Erziehung und Ausbildung, sei es an allgemeinbildenden Lehranstalten, Berufs- und Fachschulen, Technischen Universitäten oder im Handwerksbetrieb bzw. Unternehmen, in den Blick der historischen Bildungsforschung geraten. Der zeitliche Schwerpunkt lag auf den Jahren nach 1870 als der Zeit der Hochindustrialisierung. Das berufliche bzw. technische Bildungswesen galt dabei als Spiegel des historischen Verhältnisses von Fachbildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung. Die Erforschung dieses bisher wenig thematisierten Sektors machte deutlich, dass die Etablierung des technischen Ausbildungsbereichs zu den wichtigen Bedingungen der Bildungsexpansion Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts zählte. Mit der institutionellen Trennung zwischen allgemeiner und realistischer Bildung und mit der Etablierung von niederen, mittleren und höheren technischen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen – analog zum allgemeinen Schulwesen – wurde die Professionalisierung technischer Berufe vorangetrieben und große Anteile der Bevölkerung symbolisch und faktisch aufgewertet.¹¹

In den 1970er Jahren durchgeführte Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaft bzw. Wirtschaftswachstum haben indes

¹⁰ Zum Beispiel Budde 1994.

¹¹ Schütte 2003.

keine Nachfolger gefunden. Doch boten sich der historischen Bildungsforschung Anknüpfungspunkte an die These eines vom westeuropäischen Muster abweichenden deutschen ‚Sonderwegs‘ in die Moderne. Als wichtiges und erklärungsbedürftiges Charakteristikum erschien in bildungshistorischer Sicht, dass die „moderne Bildungsrevolution“ der industriellen wie der politischen Revolution vorausgegangen war.¹² Aus diesem Zusammenhang gingen zahlreiche westeuropäisch-vergleichende Arbeiten hervor. Mit der Relativierung der ‚Sonderwegs‘-These geht deren Bedeutung stetig zurück und somit auch das Interesse an entsprechenden Fragestellungen.

Zum anderen haben vor allem die sozialgeschichtliche wie die Forschung in der DDR die Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, aber auch Familien der Unterschichten bzw. des Proletariats thematisiert (z.B. Kinderarbeit). Die Ansätze zu einer materialistisch bzw. marxistisch orientierten Historiographie¹³ bildeten die Grundlage der historischen Bildungsforschung in der DDR. In der Perspektive einer von Klassenkämpfen geprägten Geschichte der Erziehung musste dem 19. Jahrhundert als einer Periode, in der die Arbeiterklasse und eine sozialistische Pädagogik entstanden, besondere Aufmerksamkeit zukommen. Das galt auch für die Auseinandersetzung mit dem bürgerlichen pädagogischen Erbe, etwa im Hinblick auf die Neugestaltung des Schulwesens auf sozialistischer Grundlage, die gleichzeitig als Vollendung demokratischen Denkens im 19. Jahrhundert verstanden wurde. Die pädagogische Geschichtsschreibung der DDR suchte also im 19. Jahrhundert nach ‚fortschrittlichen‘ Traditionen, an die sie anknüpfen konnte.¹⁴

Als Problem der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung der Sozialpolitik, Sozialarbeit und Sozialpädagogik werden in der Bundesrepublik die verschiedenen Entstehungszusammenhänge der Arbeitsfelder gesehen, die in einem langen historischen Prozess zusammengewachsen sind. Zurzeit gilt die Übereinkunft, dass der Beginn einer eigenständigen Praxis und Theorie der Sozialarbeit in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts zu suchen ist. Dieses ungefähre Datum wird verbunden mit der Umwälzung bürgerlicher Gesellschaftsformen durch die industrielle Revolution und der daraus resultierenden Pauperismusfrage.¹⁵ Ein derartiger historischer Zeitzuschnitt ist aber nicht unstrittig. Andere Arbeiten verorten die Jugenddebatte im Deutschen Kaiserreich des späten 19. Jahrhunderts als Ausgangspunkt eines erhöhten öffentlichen Interesses für proletarische Jugendliche, für sog. Verwahrlosung und Delinquenz. Neben der bildungshistorischen Rekonstruk-

¹² Jeismann/Lundgreen 1987, S. 4.

¹³ Hasenfuss 1977.

¹⁴ Günther u.a. 1987; Günther 1994.

¹⁵ Vgl. Münchmeier 1997, S. 274.

tion der urbanen Lebenswelten damaliger Jugendlicher ist methodisch vor allem der Blick auf den kriminalpolitischen Diskurs von 1870 bis 1914 interessant. In diesen Jahren bewirkte eine Pädagogisierung des Rechts, dass ein separates Jugendstrafrecht entstand und junge Menschen damit nicht nur eine strafrechtliche Sonderstellung und -behandlung erfahren, sondern auch ein System staatlicher Zwangserziehung installiert wurde.¹⁶

Mit der Hinwendung zu einer Sozialgeschichte der Erziehung seit den 1960er Jahren war auch der Anspruch auf methodische Innovationen verknüpft, nämlich eine dezidiert theoriegeleitete Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden wie der Quantifizierung. Das ging mit einer erheblichen Erweiterung der Quellengrundlage einher, weil man nun etwa Statistiken und serielle Quellen auswertete. Gerade das 19. Jahrhundert bildete für diese Richtung ein bevorzugtes Untersuchungsobjekt, weil für diesen Zeitraum geeignetes Material vorliegt. Analysen auf quantitativer Basis spielten und spielen eine wichtige Rolle bei der vor allem für die Jahre zwischen 1871 und 1918 intensiv erforschten Systembildung im Bereich der höheren Lehranstalten und der damit verbundenen Diskussion über eine Eigendynamik des Bildungswesens. Mit der Methode der Zeitreihenanalyse versuchte man, langfristige Muster im ‚modernen Bildungswachstum‘ zu erfassen. Inzwischen sind Langzeitreihen etwa über 200 Jahre vorhanden; viele Zeitreihen liegen inzwischen publiziert in Datenhandbüchern vor. Durch den Abschluss noch laufender zeitreihenbasierter bildungshistorischer Projekte wird sich in Zukunft die Dichte der Datenbasis noch vergrößern. Gegenstand der Datenhandbücher ist nicht nur die Entwicklung des gesamtstaatlichen Schulsystems und regionaler Schulsysteme, sondern auch die der Hochschulen, des berufsbildenden Schulsystems, des Mädchenschulwesens sowie des Lehrpersonals an niederen und höheren Schulen.¹⁷ Einzelstudien untersuchen zudem spezifische regionale Entwicklungsmuster im Bereich der höheren Schulen¹⁸ oder die Entwicklungsdynamik des Bildungssystems hinsichtlich Bildungsselektion und Berechtigungswesen.¹⁹ Bemerkenswert ist, dass sich die bildungshistorischen Zeitreihenanalysen mehrheitlich auf das höhere Schulwesen beziehen. Charakteristisch für diese Studien ist, dass sie Aussagen mittlerer Reichweite bzw. makrotheoretische Erkenntnisse anstreben. Rückbezüge auf historische Entwicklungen von lokalen Schulträgern und Einzelschulen sind in der Regel nicht intendiert.

Die Befunde stützen die These, dass Versuche, das Bildungssystem staatlich zu steuern, nicht nur wenige, sondern auch streckenweise unerwünschte Ef-

¹⁶ Vgl. Malmede 2002.

¹⁷ Zum Beispiel Hodel 2005; Titze 1987; Titze 1995; Müller/Zymek 1987.

¹⁸ Vgl. Herrmann 1991; Tosch 2006.

¹⁹ Vgl. Nath 2001.

efekte erzielten. Am Beispiel der Überfüllungs- und Mangelphasen im höheren Lehramt wird etwa aufgezeigt, dass der Lehrzyklus durch eine eigensinnige Beharrlichkeit und hohe Eigendynamik gekennzeichnet war, die sich durch staatliche Interventionen kaum irritieren ließ.²⁰ In letzter Zeit wird (wieder) das Bild von der Eigendynamik und relativen Autonomie des Bildungssystems zu einem wichtigen Impulsgeber in der historischen Bildungsforschung.²¹ Das relativiert die vielen modernisierungstheoretisch ausgerichteten Studien immanente Perspektive einer fortschreitenden Verstaatlichung zentraler Lebens- und Aufgabenbereiche und damit auch von Bildung und Erziehung als Charakteristikum des langen 19. Jahrhunderts. Die Sozialgeschichte etwa hat die Entwicklung des Schulwesens von einem relativ offenen, sozial durchlässigen Nebeneinander verschiedener Anstaltsformen zu einem streng normierten und in sich abgeschlossenen Bildungssystem beschrieben.²² Neuere Arbeiten operieren hingegen mit Fragestellungen, die den Prozess der Verstaatlichung im 19. Jahrhundert nicht nur als linear sehen und eine komplexe Perspektive auf die Steuerung von Bildungssystemen und die Schulaufsichtsentwicklung einnehmen.²³ Stimmt es, dass die ‚Staatsmaschine‘ in spätabolutistischen Staaten bzw. in konstitutionellen Monarchien mehr oder weniger reibungslos das vorherrschende Bildungssystem mit z.B. unterschiedlichen Schulträgern (kommunalen, konfessionellen) in ein System staatlicher Schulhoheit transformierte? In welchen Situationen und mit welchen Akteuren traten besondere Konflikte auf? Zunehmend wird auch die These in Frage gestellt, dass Verstaatlichungsprozesse zwangsläufig ein Gradmesser für Modernisierung von Bildungssystemen seien. Es wird ein Problembewusstsein dafür geschaffen, in welchen Kontexten Bildungs- und Schulpolitik als fortschrittlich gedeutet wurde und in welchen nicht.²⁴ Der Verstaatlichungsprozess des deutschen Schulwesens wird vor dem Hintergrund als widersprüchlich gesehen, dass es seit über 150 Jahren als fortschrittliche Bildungspolitik galt, flächendeckende Strukturen gegen traditionale, regionale, konfessionelle und berufsständische Widerstände durchzusetzen, dass es dem gegenüber jedoch heute auf allen Seiten als fortschrittliche Politik gelte, die Umkehrung dieses Prozesses zu propagieren.²⁵ Bei der Bewertung schulpolitischer Konfliktfälle zwischen Stadt und Staat im 19. Jahrhundert liefert eine neuere Analyse am Beispiel Hannovers ein eindrucksvolles Zeugnis dafür, wie wenig es der Absolutismus trotz vielfacher

²⁰ Vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985.

²¹ Vgl. Lundgreen 2003; Tenorth 2003a; Titze 2004.

²² Müller 1977.

²³ Vgl. Kesper-Biermann 2001; Hoffmann 2004.

²⁴ Vgl. Kleinau 1997.

²⁵ Vgl. Zymek 2001.

Steuerungsbemühungen vermochte, selbst nach der Implementierung einer staatlichen Landesschulbehörde, den Einfluss der städtischen Unterrichtsverwaltung auszuschalten. Der Anspruch des Staates, die Steuerungshoheit über das höhere Schulwesen durch die sukzessive Enteignung der Städte hinsichtlich ihrer Patronatsrechte zu erlangen, überforderte zunächst das Instrumentarium des Interventionsstaates. Da die Regierungen selbst nicht die Absicht hegten oder nicht in der Lage waren, die Finanzierung potentiell zu verstaatlichender städtischer Schulen zu übernehmen, waren sie auf die Leistungen der Magistrate, nämlich höhere Schulbildung als öffentlich interessantes Gut zu organisieren, zu beaufsichtigen und nicht zuletzt zu finanzieren, angewiesen. In einer derartigen schulpolitischen Situation, in die staatliche und städtische Akteure involviert waren, hatten ausschließlich direkte, normative staatliche Steuerungs- und Interventionsversuche in Form von Gesetzen und Erlassen keinen besonderen Erfolg. Nach und nach lernte die staatliche Bildungsadministration, neben normativen Steuerungen auch andere Instrumente zu kontextuellen Interventionen zu entwickeln. Aber auch dieser staatliche Lernprozess war keine geradlinige Erfolgsgeschichte. Die Verstaatlichungsstrategie des Staates erwies sich aber insgesamt als wirkungsvoll, da sie Zwang und Tolerierung miteinander kombinierte.²⁶

Die anhand der ausführlich nachgezeichneten Auseinandersetzungen zwischen Kirche und Staat um die Schule etwa bei der Schulaufsicht entwickelte, lange vorherrschende Sichtweise einer fortschreitenden Säkularisierung im 19. Jahrhundert, das von einem zunehmenden Bedeutungsverlust von religiösen Praktiken und Institutionen gekennzeichnet zu sein schien, wird neuerdings ebenfalls revidiert. Jüngere Studien weisen dem Religiösen während des gesamten Zeitraumes zwischen 1800 und 1918 einen erheblichen Stellenwert zu – wenn auch nicht unbedingt in traditionellen Bahnen, was beispielsweise jüngst für die Reformpädagogik gezeigt worden ist.²⁷ Auch die Bedeutung der Konfessionen und der konfessionellen Auseinandersetzungen erleben, zugespitzt auf den Begriff eines das gesamte 19. und die ersten zwei Drittel des 20. Jahrhunderts umfassenden „zweiten konfessionellen Zeitalters“,²⁸ derzeit eine Aufwertung. Allerdings war dieser Aspekt schon aufgrund der konfessionellen Organisation des Schulwesens nie ganz aus dem Blickfeld der Historischen Bildungsforschung verschwunden. Das zeigte sich unter anderem an der Diskussion über ein ‚katholisches Bildungsdefizit‘ im 19. Jahrhundert.²⁹

²⁶ Vgl. Hoffmann-Ocon 2009.

²⁷ Baader 2005.

²⁸ Blaschke 2002.

²⁹ Rösener 1992.

Im Kontext sozialgeschichtlicher Untersuchungen ist das lange 19. Jahrhundert ferner als eine ‚Scharnierepoche‘ für die Professionalisierung bzw. Verberuflichung von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick genommen worden. In der einschlägigen Literatur werden die Professionalisierungsschritte dabei in der Regel mit Gesetzestexten, Erlassen und Patenten im Sinne von staatlichem Handeln plausibilisiert, das zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen und anderen deutschen Staaten dafür sorgen wollte, dass der Lehrberuf im niederen Schulwesen kein Nebenamt und im höheren Schulwesen keine Zwischenstation für Theologen mehr war. Abseits dieses Verständnisses eröffnen Studien zu Lehrervereinen und Quelleneditionen weitere Einblicke in den Verberuflichungsprozess von Lehrern.³⁰ Aus der DDR-Zeit stammt das bis heute noch nicht abgeschlossene Editionsunternehmen „Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Sämtliche Werke“. Diesterweg kann als einer der Protagonisten der Professionalisierung des Lehrberufs betrachtet werden. Seine Arbeit als Seminarleiter in Moers und Berlin, als Zeitungsgründer, als Kritiker staatlicher sowie kirchlicher Bildungspolitik und als liberaler Politiker im Preußischen Abgeordnetenhaus war und bleibt ein noch nicht erschöpfter Forschungsgegenstand. Der riesige Umfang seines Werkes und seine spezifische Rezeptionsgeschichte führten dazu, dass seine Bewertungen zur Professionsgeschichte des Volksschullehrberufs stilbildend waren und lange Zeit kaum hinterfragt wurden. Diesterwegs negatives Urteil über die Preußischen Regulative von 1854 verfehlte seine Wirkung nicht, so dass erst in jüngerer Zeit ein vielgestaltiges Bild der Regulativpädagogik entsteht. Mag die seinerzeitige Intention der Regulative aus heutiger Sicht eindeutig ideologisch rückschrittlich gewesen sein, bleiben die (nichtintendierten) professionsrelevanten Nebeneffekte nuancenreich: An die Stelle einer allgemeinen Pädagogik als Bezugsgröße für Lehrer trat die seminaristische Disziplin der Schulkunde. Erstmals wurden Mindestanforderungen an Lehrer und Schüler der Volksschule festgelegt.³¹ Inzwischen hat sich eine breitere Deutungsgeschichte der Preußischen Regulative entwickelt.³²

2.3 Das Jahrhundert von Disziplinierung und Globalisierung

In den 1990er Jahren fand in der deutschen bildungsgeschichtlichen Forschung eine Wendung zur (neuen) Kulturgeschichte statt. Diese, teils als Ergänzung, teils als Gegensatz zur Sozialgeschichte verstandene Richtung hinterfragte Großdeutungen mit langen Entwicklungslinien wie die Modernisierungstheorie, so dass Meistererzählungen dieser Art nicht mehr unreflek-

³⁰ Vgl. Kemnitz 1999.

³¹ Vgl. Grell 1998.

³² Vgl. Caruso 2004.

tiert als Grundlage einer pädagogischen Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts dienen können. Ferner kritisierte sie, bei der Betonung von Strukturen, Zahlen und Prozessen seien die Menschen als historische Akteure und die Wirklichkeit pädagogischer Arbeit ausgeblendet worden. Qualitative Methoden traten wieder stärker in den Vordergrund; die Quellen sollten im Hinblick auf neue Fragestellungen gelesen werden. Anknüpfend an alltagsgeschichtliche, anthropologische und mikrogeschichtliche Überlegungen sollte das Spektrum der Historischen Bildungsforschung im Hinblick auf die Untersuchungsgegenstände wie auf die Methoden erweitert werden.

Die unter dem Sammelbegriff ‚Kulturgeschichte‘ zusammengefassten heterogenen Ansätze sind von der bildungshistorischen Forschung auf das 19. Jahrhundert bislang nur sehr selektiv angewandt worden. So ist das Generationenkonzept, von wenigen Ausnahmen abgesehen,³³ vornehmlich anhand des 20. Jahrhunderts entwickelt worden; auf der so genannten Neuen Ideengeschichte basierende Untersuchungen liegen nur zum 18. Jahrhundert vor.³⁴

Dagegen haben mentalitäts- und mikrohistorische Studien sowie die Foucaultsche Diskursanalyse ihren Niederschlag in der pädagogischen Geschichtsschreibung des langen 19. Jahrhunderts gefunden. In einer Absetzbewegung von einer reinen Strukturgeschichte der Schule werden seit Ende der 1990er Jahre im Zusammenhang mit der Erforschung des niederen Schulwesens in Preußen die gesellschaftlichen Initiativen einzelner Schulreformer, wie Bernhard Christoph Ludwig Natorp und Wilhelm von Türk, fokussiert.³⁵ Die Kulturgeschichte ermöglicht ferner dadurch neue Perspektiven auf das 19. Jahrhundert, dass bereits etablierte Forschungsfelder mit neuen Methoden und Fragestellungen analysiert werden. Das niedere Schulwesen wird weniger institutionenorientiert als vielmehr in seinen verschiedenen regionalen Ausformungen unter den Kategorien des Wandels,³⁶ des mental-kulturellen Prozesses³⁷ oder der Biopolitik im Sinne Foucaults³⁸ betrachtet. Erziehung als Teil von Disziplinierung wird dabei, teilweise auf Basis des Sozialdisziplinierungskonzepts,³⁹ besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Konzentration auf Modernisierung als Verstaatlichung und Vergabe von Berechtigungen führte unter anderem dazu, dass die weibliche Bildung bis in die 1980er Jahre in der pädagogischen Geschichtsschreibung tendenziell randständig behandelt wurde. Das änderte sich spätestens Mitte der 1990er

³³ Groppe 2004.

³⁴ Overhoff 2004.

³⁵ Vgl. Schmitt/Tosch 1999.

³⁶ Kuhlemann 1993.

³⁷ Dillmann 1993.

³⁸ Caruso 2003.

³⁹ Priem 1994.

Jahre durch breite Textzusammenstellungen, Kommentierungen und Gesamtdarstellungen. Die konstitutiven Themenbereiche bildungshistorischer Reflexion für das 19. Jahrhundert (z.B. Institutionalisierung und Normierung des Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung, Koedukationsdebatte, Frauenstudium, berufliche Bildung, Jugendbewegung, Mädchensozialisation, Brief als Bildungsmedium) wurden unter Einbeziehung der Kategorie ‚Geschlecht‘ neu erarbeitet.⁴⁰ Das 19. Jahrhundert ist dabei in zweifacher Hinsicht für die Forschung interessant: In seiner ersten Hälfte als die Zeit, in der Ursprünge, Ausprägungen und Folgen der Polarisierung der Geschlechtscharaktere aufzufinden waren; in seiner zweiten Hälfte und besonders seit dem letzten Drittel als Periode, in der diese zunehmend in Frage gestellt wurde. Inzwischen haben sich für das 19. Jahrhundert relevante Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung mit Begriffen wie ‚Sozialgeschichte in der Erweiterung‘, ‚erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte‘, ‚historische Genderforschung und cultural turn‘ oder einer ‚Klassikerinnendebatte‘ parallel zu einer bis in die heutige Zeit geschlechtsblinden ‚allgemeinen‘ Historischen Bildungsforschung ausdifferenziert.⁴¹ Nachdem lange Zeit unter der Kategorie ‚Geschlecht‘ nur die weibliche Seite verstanden worden war, treten neuerdings auch Männer und Männlichkeit in das Blickfeld.

Ebenfalls seit den 1990er Jahren werden auch das Schulwesen und die schulischen Erziehungsformen sowie -strategien der jüdischen Minderheit in Deutschland von der Historischen Bildungsforschung intensiver ausgeleuchtet. Einen Überblick zur ideengeschichtlichen und institutionellen Realentwicklung jüdischer Erziehung im Zeitalter der Aufklärung gibt das Werk von Eliav.⁴² Ausgangspunkt einer neueren detailreichen bildungshistorischen Erforschung des jüdischen Erziehungswesens ist eine Quellensammlung, die alle zeitgenössischen Schriftstücke umfasst, die die 1778 in Berlin von Isaac Daniel Itzig und David Friedländer gestiftete Freischule Chinuch Nearim direkt betreffen. Die Freischule, die gerade einmal ein halbes Jahrhundert Bestand hatte, nahm eine bedeutende Stellung im Modernisierungsprozess und in der Aufklärungsbewegung des Judentums ein. Erstens sollte diese Schule als Vehikel dienen, einen jüdischen mittleren Erwerbsbürgerstand zu schaffen, und zweitens wollte man mit dieser Unterrichtsanstalt versuchen, die Schulerziehung außerhalb jüdischer Gemeindeinstitutionen vorzunehmen.⁴³ Die für die Bildungsgeschichte relevanten Verflechtungen der Spätaufklärung wurden in ihrer Vielschichtigkeit erst bei einer konsequenten

⁴⁰ Vgl. Kleinau/Opitz1996; Kleinau/Mayer 1996.

⁴¹ Vgl. Kleinau 2004; Rang 2004.

⁴² Vgl. Eliav 1960/2001.

⁴³ Vgl. Lohmann 2001, S. 29.

Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher, geschichtswissenschaftlicher und judaistischer Forschungsliteratur erkennbar. Die Betonung der Reformschulprojekte im Rahmen des Verbürgerlichungsprozesses markiert im 19. Jahrhundert einen wichtigen Unterschied zwischen Juden und der christlichen Mehrheitskultur. Solange die jüdischen Freischulen in der Forschung lediglich als chronisch unterfinanzierte und wenig einflussreiche Unterrichtsprojekte für Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen galten, blieb verdeckt, dass – im Gegensatz zum christlichen Umfeld – die benachteiligten Kinder aus den jüdischen Gemeinden insgesamt erfolgreicher an moderne Bildungskonzepte herangeführt wurden. Nicht Altruismus stand hinter dem sozial egalitären Verbürgerlichungsprozess durch Bildung, sondern die politische Intention und Gewissheit, dass nur eine möglichst komplette Verbürgerlichung der Juden gesellschaftliche Ressentiments der Mehrheitskultur abzubauen vermochte. Zu diesem Verständnis gelangt, wer einen modifizierten Bourdieuschen Kapitalbegriff nutzt. Demzufolge konnten unterschiedliche Kapitalformen nicht nur untereinander konvertiert, sondern in einer Phase des Aufstiegs einer ganzen sozialen Gruppe auch kompensiert werden.⁴⁴

Fragestellungen, Themen und Methoden der transnationalen Geschichte, die in jüngster Zeit von der historischen Bildungsforschung aufgegriffen werden, rücken das 19. Jahrhundert als ‚Jahrhundert der Globalisierung‘ ins Blickfeld. Im Zuge des zunehmenden Interesses an Kolonialgeschichte etwa kommen sowohl die Rolle von Schule und Erziehung in den (deutschen) Kolonien selbst ins Blickfeld als auch die Rückwirkung von Imperialismus und Kolonialismus auf das Mutterland.⁴⁵ Über die Schulpraxis der Afrikaner in deutschen Kolonien und über die nichtschulische Kolonialerziehung mit deutschen Adressaten lässt sich erst durch die kürzlich begonnene Erschließung von spezifischen Quellenbeständen wie politischen Programmen, Finanzierungsberichten, Ego-Dokumenten, kolonialer Jugendliteratur und Mädchenkolonialromanen etwas erfahren.⁴⁶ In einer nicht nur auf außereuropäische Gebiete beschränkten Perspektive lässt sich für Deutschland auch der Blick nach Osten, beispielsweise auf die dortigen deutschen Minderheiten, richten. Die Historische Bildungsforschung kann hier Aufschluss über Integrations-, Assimilations- und Ausschließungsprozesse in den jeweiligen Regionen geben.⁴⁷ Aktuelle pädagogische Prozesse werfen für die bildungshistorische Erforschung die Frage auf, wie im 19. und 20. Jahrhundert z.B. in den Schulen der österreichisch-ungarischen Monarchie, in den Schulen der deutschen Minderheit in Russland oder in den Unterrichtsanstalten der deutschen Kolo-

⁴⁴ Vgl. Lässig 2004; Miller-Kipp 2010.

⁴⁵ Zum Beispiel Adick/Mehner/Christiani 2001.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Puttkammer 2003.

nien mit den Problemen der Standardsprache, der Konstruktion einer nationalen Geschichtsidee oder der Tradierung von Sitten und Bräuchen in einem als fremd empfundenen soziokulturellen Umfeld umgegangen wurde.

Zudem wendet sich die Forschung den seit dem Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt einsetzenden Prozessen der Internationalisierung, von Transfer und Verflechtung sowie Transkulturalität in Bildung und Erziehung zu.⁴⁸ Über die wechselseitige Rezeption von pädagogischen Konzepten und informelle Kontakte hinaus werden auch die institutionalisierte grenzübergreifende Zusammenarbeit etwa in internationalen Organisationen oder Bildung und Erziehung auf Weltausstellungen in den Blick genommen.⁴⁹ In der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte lässt sich das Interesse feststellen zu rekonstruieren, wie sich im 19. Jahrhundert in nationalstaatlichen Universitätssystemen Praxen des Kulturtransfers herausbildeten.⁵⁰

In letzter Zeit werden bildungshistorisch vor allem die amerikanisch-deutschen Wissenschaftsbeziehungen des 19. Jahrhunderts fokussiert.⁵¹ Im Verlauf des 19. Jahrhunderts kamen etwa 9.000 bis 10.000 Amerikaner zu einem Studienaufenthalt nach Deutschland. Die Auswertung von Tagebüchern und Briefwechseln ergab, dass viele Amerikaner, die in Deutschland promoviert wurden, zurückgekehrt in die USA aus berufsstrategischen Gründen die Vorbildlichkeit der deutschen Universitäten betonten, obgleich sie in privaten Dokumenten über einen negativeren Eindruck von dem in Deutschland vorgefundenen Wissenschaftssystem berichteten.⁵² Das Kennenlernen der deutschen Wissenschaftskultur von innen wurde für die Studenten aus Übersee dadurch erschwert, dass an den Universitäten von Berlin und Göttingen regelrechte ‚Amerikanerkolonien‘ entstanden waren, die vor allem das Erlernen der deutschen Sprache erschwerten.⁵³ Aus der Retrospektive bleibt an den amerikanisch-deutschen Wissenschaftsbeziehungen klärungsbedürftig, ob die Amerikaner, die in Deutschland studierten, die nationalistischen Implikationen des deutschen Gelehrtentums nicht verstanden – weil liberal gesinnte Amerikaner nicht in der Lage waren, derartiges zu verstehen –, nicht akzeptierten oder durch den eigenen Nationalismus für fremde nationalstaatliche Ideen unzugänglich waren.⁵⁴

⁴⁸ Zum Beispiel Gippert/Götte/Kleinau 2008; Fuchs 2006.

⁴⁹ Dittrich 2010.

⁵⁰ Schalenberg 2003.

⁵¹ Vgl. Diehl 1978; Shils 1993; Jarausch 1995; Lingelbach 2003; Nelson 2005.

⁵² Vgl. Lingelbach 2003, S. 45.

⁵³ Vgl. Diehl 1978, S. 129.

⁵⁴ Vgl. Nelson 2005, S. 24.

3 Fazit

Im Ganzen betrachtet stellt sich die Frage nach der Einheit des langen 19. Jahrhunderts in der deutschsprachigen Historischen Bildungsforschung vor allem mit Blick auf die folgenden Aspekte: kulturgeschichtliche Fragestellungen und Methoden, Regionalisierung, Transnationalisierung, Verrechtlichung und Administration sowie Umgang mit Minderheiten. Der bildungshistorische Blick auf das 19. Jahrhundert ist damit gebunden an zeitgenössische ‚Standort-Diskurse‘, und der Gesamttrend zielt auf Detailstudien. Insbesondere die Regionalisierung und die Transnationalisierung stellen epochales Denken bezogen auf das gesamte 19. Jahrhundert in Frage und betonen die Eigenwilligkeiten und Eigengesetzlichkeiten von Entwicklungen in Bildungs- und Kulturräumen unterhalb der sich im 19. Jahrhundert herausbildenden Nationalstaatsebene bzw. jenseits des preußischen Staates.

Die Frage nach der Epochencharakterisierung und nach der Einheit des 19. Jahrhunderts in der zeitgenössischen Bildungsgeschichtsschreibung dient der theoretischen Erschließung eines seit Jahrzehnten stark beforschten Feldes⁵⁵ – vor allem in Anbetracht der Rekonstruktionsleistungen etwa zum Elementarschulwesen, zur höheren Bürgerschule und zur Gymnasialbildung, zur Entwicklung der modernen Hochschule und zur Professionalisierung des Lehrberufs. Da die traditionelle Historische Pädagogik u.a. oftmals einem Legitimationsanspruch für Lehrberufe diene, ist die Frage nach den Zeitstrukturen bedeutsam, um mögliche geschichtliche Ablaufformen und Ablaufbeschreibungen jenseits von berufsständischen Deutungsmustern zu entwerfen.⁵⁶ Die Infragestellung traditioneller Epochengliederungen wird z.B. aus der Transformation einer Begrifflichkeit national begrenzter Bildungsgeschichte in eine Semantik transnationaler oder sogar globaler historischer Bildungsforschung gespeist.⁵⁷

Der eingangs erwähnte Osterhammel verweist darauf, dass Periodisierungen, die exakt ein kalendarisches Jahrhundert erfassen wollen, ihre Eindeutigkeit mit „Inhaltsleere“ erkaufen.⁵⁸ Die Durchsicht aktueller bildungshistorischer Studien bestätigt dieses kalendarische Periodisierungsproblem. Rekonstruierbare Entwicklungsschritte in den lokalen, regionalen und ansatzweise nationalstaatlichen Bildungssystemen standen in einem zeitlichen Kontinuum. Die für die Bildungsforschung relevanten Entwicklungsschritte sind in der Regel Befunde von Studien mit Untersuchungszeiträumen, die lediglich mehrere

⁵⁵ Vgl. Koselleck 1979, S. 131.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 132.

⁵⁷ Vgl. Priem 2006, S. 354.

⁵⁸ Vgl. Osterhammel 2009, S. 85.

Jahrzehnte umfassen und nicht die in der Geschichtswissenschaft gepflegten Entwürfe eines ‚langen Jahrhunderts‘, etwa vom Beginn der Französischen Revolution bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges, oder eines ‚kurzen Jahrhunderts‘, etwa vom Wiener Kongress bis zum Spanisch-amerikanischen Krieg. Interessanterweise füllen einige der Zeitreihenanalysen den kalendari-schen Zeitraum aus, jedoch ohne sich mit der ihr eigenen Linearität historisch gestaffelter Daten um ein epochengebundenes ‚Ausgangs-‘ und ‚Enddatum‘ kümmern zu müssen. Vielmehr scheint auch für die Bildungsgeschichts-schreibung Osterhammels Vorschlag wegweisend und angemessen, von Re-gionalzeiten auszugehen,⁵⁹ die mit ihren Transformationen und Übergängen eine je besondere temporale Struktur aufweisen und eine Binnenevidenz nur für einen genau beschriebenen Bildungsraum besitzen.

Aus den Erträgen und Schwerpunkten der Historischen Bildungsforschung zum 19. Jahrhundert lassen sich folgende Desiderate und Perspektiven ent-wickeln: In methodischer Hinsicht erscheint *erstens* die Ausweitung kulturge-schichtlicher Fragestellungen und Methoden vielversprechend. In diesem Zusammenhang wäre *zweitens* auch eine stärkere Berücksichtigung nicht-schriftlicher Quellen, etwa von Bildern und Fotos, wünschenswert. *Drittens* können die auf der internationalen Ebene erprobten Fragestellungen und Methoden der transnationalen Geschichte auf die regionale Ebene ange-wandt, also Rezeptions-, Transfer- und Verflechtungsprozesse sowie deren Wahrnehmung innerhalb der deutschen oder der vergleichbaren schweizeri-schen Staatenwelt analysiert werden. Diese vollzogen sich in der ersten Jahr-hunderthälfte unter anderem in der Form von Reisen, dem Austausch von Gesetzen, Verwaltungsvorschriften und Schulprogrammen sowie durch die Mobilität der Angehörigen der pädagogischen Professionen.⁶⁰ Ebenen, Inhal-te und Funktionen der Prozesse und die Frage, inwieweit sie sich nach 1871 fortsetzten oder transformierten, sind im Einzelnen noch weitgehend unbe-kannt; vergleichende Arbeiten liegen dagegen teilweise schon vor.⁶¹

Die lange vorherrschende und noch im *Handbuch der deutschen Bildungsge-schichte* spürbare Preußenzentrierung der bildungshistorischen Forschung in Deutschland geht mit der steigenden Zahl von Lokal- und vor allem Territo-rialstudien zum 19. Jahrhundert zurück. Das eröffnet *viertens* die Möglich-keit, das lange gängige Bild vom preußischen Modernisierungsvorsprung und vom Vorbildcharakter vor allem seiner Bildungseinrichtungen zu überprüfen sowie möglicherweise alternative Modelle der Einrichtung und Entwicklung etwa des Schulwesens aufzuspüren.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 87.

⁶⁰ Fuchs/Kesper-Biermann/Ritzi 2011; Criblez 2008.

⁶¹ Zum Beispiel Schleunes 1989.

Forschungsbedarf besteht ferner *fünftens* hinsichtlich der Bedeutung von Recht und Verwaltung für die Entwicklung von Bildung und Erziehung im 19. Jahrhundert. Damit ist nicht der Inhalt der vielen, in der Regel bekannten und gut untersuchten Gesetze oder Verordnungen gemeint, sondern die Frage, inwieweit sich die allgemeinen Prozesse der Ausdehnung von Verwaltungstätigkeit sowie der Verrechtlichung vieler Lebensbereiche dort niedergeschlagen haben. Zu vermuten ist etwa, dass Konflikte über verschiedene Bereiche von Bildung und Erziehung nun (auch) auf dem Rechtsweg ausgetragen wurden. Quellen juristischer Herkunft, etwa Prozessakten, sind jedoch bislang von der bildungshistorischen Forschung kaum benutzt worden.⁶²

Ein erst ungenügend bearbeitetes Forschungsfeld stellt *sechstens* der bildungspolitische und -rechtliche Umgang mit Minderheiten in einzelnen deutschen Staaten im 19. Jahrhundert dar. Wie wurden Bildungs- und Emanzipationsbestrebungen z.B. einzelner jüdischer Kultusverbände staatlich gefördert, begrenzt oder gesteuert und wie wirkte sich in Zeiten des erstarkenden Nationalbewusstseins Sprachpolitik auf das Schulwesen in den östlichen binationalen preußischen Provinzen mit einer großen polnischen Minderheit aus?⁶³

Literatur

- Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang/Christiani, Thea (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt a.M./London.
- Allen, Ann Taylor (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914. Weinheim.
- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung: Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim.
- Berg, Christa (Hg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München.
- Blaschke, Olaf (2002): Konfessionen und Konflikt. Das zweite konfessionelle Zeitalter. Göttingen.
- Budde, Gunilla-Friederike (1994): Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914. Göttingen.
- Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918) (= Bibliothek für Bildungsforschung). Weinheim.
- Caruso, Marcelo (2004): Schulpolitik und bundesrepublikanischer Horizont: Zur Deutungsgeschichte der Preußischen Regulative. In: Liedtke, Max/Matthes, Eva/Miller-Kipp, Gisela (Hg.): Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 73-90.
- Criblez, Lucien (Hg.) (2008): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern/Stuttgart/Wien.
- Diehl, Karl (1978): Americans and German Scholarship 1770-1870. New Haven.

⁶² Kesper-Biermann 2005.

⁶³ Vgl. Lohmann 1996; Lamberti 1989.

- Dillmann, Edwin (1993): Institution Schule und mental-kultureller Prozess. Die deutsche Volksschule in der historischen Kulturforschung. Eine Skizze zum 18. und 19. Jahrhundert. In: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1, S. 13-40.
- Dittrich, Klaus (2010): Experts going transnational: education at world exhibitions during the second half of the nineteenth century. Diss. University of Portsmouth
[http://eprints.port.ac.uk/1676/1/PhD_Klaus_Dittrich_volume_one.pdf;
http://eprints.port.ac.uk/1676/2/PhD_Klaus_Dittrich_volume_two.pdf].
- Eliav, Mordechai [1960] (2001): Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation (= Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Band 2). Münster/New York.
- Fuchs, Eckhardt (Hg.) (2006): Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen.
- Fuchs, Eckhardt/Kesper-Biermann, Sylvia/Ritzi, Christian (Hg.) (2011): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.) (2008): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven, Bielefeld.
- Grell, Frithjof (1998): Die Stiehl'schen Regulative (1854) und die Destruktion des Allgemeinen in der Pädagogik. In: Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hg.) 1998: Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth, S. 334-351.
- Groppe, Carola (2004): Der Geist des Unternehmertums. Eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikantenfamilie Colsman (1649-1840). Köln, Weimar, Wien.
- Günther, Karl-Heinz (1994): Geschichte der Pädagogik in der DDR – Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim, S. 115-133.
- Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz/Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Schuffenhauer, Heinz (Hg.) (1987): Geschichte der Erziehung, 15. Aufl. Berlin (Ost).
- Hasenfuß, Günter (1977): Erziehungsgeschichte und Historischer Materialismus. In: Lenhart, Volker: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden, S. 112-130.
- Herrmann, Ulrich G. (1991): Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert (= Bochumer Schriften zur Bildungsforschung; Bd. 2). Köln.
- Hodel, Gottfried (2005): „kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!“. Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Bern.
- Hoffmann, Andreas (2001): Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht, 1848-1942 (= Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Band 3). Münster.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2009): Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Jaraus, Konrad H. (1995): American Students in Germany 1815-1914. The structure of German and U.S. Matriculants at Göttingen University. In: Geitz, Henry et al. (ed.): German Influences on Education in the United States to 1917. Cambridge, S. 195-211.
- Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (1987): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870. Von der Neugründung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München.

- Kemnitz, Heidemarie (1999): Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892). Weinheim.
- Kemnitz, Heidemarie/Ritzi, Christian (2005): Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Baltmannsweiler.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2001): Staat und Schule in Kurhessen 1813-1866 (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft; Bd. 144). Göttingen.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2005): Schule vor Gericht. Die juristischen Auseinandersetzungen um das kurhessische Bildungswesen im 19. Jahrhundert. In: Pahlow, Louis (Hg.): Die zeitliche Dimension des Rechts. Historische Rechtsforschung und geschichtliche Rechtswissenschaft. Paderborn, S. 101-117.
- Kleinau, Elke (1997): Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Weinheim.
- Kleinau, Elke (2004): Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 287-302.
- Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hg.) (1996): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Weinheim.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M./New York.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M./New York.
- Kocka, Jürgen (2001): Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft, (Gebhardt. Handbuch der deutschen Geschichte, 10., völlig neu bearb. Aufl., Bd. 13). Stuttgart.
- Koselleck, Reinhart 1979: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1993): Tradition und Innovation. Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preußen 1790-1918. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1, S. 41-68.
- Lamberti, Marjorie (1989): State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany. New York/Oxford.
- Lässig, Simone (2004): Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Lingelbach, Gabriele (2003): Grenzen der Internationalisierung von Universitätssystemen. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 9, +Heft 1, S. 43-46.
- Lohmann, Ingrid (1996): Vom Ausschluß der hebräischen Rede aus dem Diskurs der Aufklärung. Preußische Minderheitenpolitik im frühen 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Pädagogik: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a. M., S. 123-136.
- Lohmann, Ingrid (2001): Die jüdische Freischule in Berlin – eine bildungstheoretische und schulhistorische Analyse. Zur Einführung in die Quellensammlung. In: Lohmann, Ingrid (Hg.): *Chevrat Chinuch Nearim* Die jüdische Freischule in Berlin (1778-1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kulturreform. Eine Quellensammlung. Münster/New York.
- Lundgreen, Peter (2003): ‚Bildungspolitik‘ und Eigendynamik in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, S. 34-41.
- Maissen, Thomas (2010): Geschichte der Schweiz. Baden.

- Malmede, Hans (2002): Jugendkriminalität und Zwangserziehung im deutschen Kaiserreich bis 1914. Ein Beitrag zur Historischen Jugendforschung. Hohengehren.
- Miller-Kipp, Gisela (2010): Zwischen Kaiserbild und Palästinakarte. Die Jüdische Volksschule im Regierungsbezirk Düsseldorf (1815-1945). Archive, Dokumente und Geschichte. Wien.
- Moderow, Hans-Martin (2007): Volksschule zwischen Staat und Kirche. Das Beispiel Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert. Köln.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil. Göttingen.
- Münchmeier, Richard (1997): Geschichte der Sozialen Arbeit. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, S. 271-310.
- Nath, Axel (2001): Die Perioden des Modernen Bildungswachstums. In: Apel 2001, S. 14-48.
- Nelson, Adam R. (2005): Internationalisierung als Ursache der Nationalisierung im amerikanischen Gelehrtentum: Die Paradoxien der Akademikermobilität im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 11, S. 17-26.
- Osterhammel, Jürgen (2008): Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München.
- Osterwalder, Fritz (1996): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim.
- Overhoff, Jürgen (2004): Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die historische Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 10, S. 321-336.
- Priem, Karin (1994): Die Geschichte der evangelischen Korrektionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820-1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder. Köln, Weimar, Wien.
- Priem, Karin (2006): Strukturen - Begriffe - Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 12, S. 351-370.
- Puttkammer, Joachim von (2003): Schulalltag und nationale Integration in Ungarn. Slowaken, Rumänen und Siebenbürger Sachsen in der Auseinandersetzung mit der ungarischen Staatsidee 1867-1914. München.
- Rang, Brita (2004): Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 303-231.
- Reble, Albert (¹⁷1993): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Rösener, W. (1992): Das katholische Bildungsdefizit im deutschen Kaiserreich – ein Erbe der Säkularisation von 1803? In: Historisches Jahrbuch 112 (1992), S. 104-127.
- Schalenberg, Marc (2003): Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells“ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870). Basel.
- Schleunes, K. A. (1989): Schooling and Society. The Politics of Education in Prussia and Bavaria 1750-1900. Oxford.
- Schmitt, Hanno/Tosch, Frank (Hg.) (2000): Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1789-1840. Berlin.
- Schütte, Friedhelm (2003): Technisches Bildungswesen in Preußen-Deutschland. Aufstieg und Wandel der Technischen Fachschule 1890-1938. Köln.
- Shils, Edward (1993): Die Beziehungen zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten. In: Hardtwig, Wolfgang et al. (Hg.): Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert. München, S. 185-200.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Beiheft, S. 106 – 119.
- Tenorth, Heinz-Elmar (⁵2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München.
- Titze, Hartmut (1995): *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band. I: Hochschulen. 2. Teil*. Göttingen.
- Titze, Hartmut (2004): *Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780-2000*. In: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft*, 30. Jg., 2, S. 331-372.
- Titze, Hartmut/Nath, Axel/Müller-Benedict, Volker (1985): *Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31. Jg., 1, S. 97-126.
- Treml, Alfred K. (2005): *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*, Stuttgart.
- Tröhler, Daniel (2008): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Bern.
- Zymek, Bernd (2001): *Re-Partikularisierung universalistischer Bildungssysteme?* In: Apel, Hans Jürgen/Kemnitz, Heidemarie/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*. Bad Heilbrunn, S. 84-102.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Sylvia Kesper-Biermann
Universität Gießen, Historisches Institut
Otto-Behaghel-Str. 10, 35394 Gießen
Email: sylvia.kesper-biermann@geschichte.uni-giessen.de

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz
Clarastrasse 57, CH-4058 Basel
Email: andreas.hoffmannocon@fhnw.ch

Gert Geißler

„Es ist selbstverständlich, daß ehrenrührige Zuchtmittel [...] zu unterbleiben haben.“ Zum Verbot körperlicher Züchtigung in der SBZ/DDR

1 Ausgangslagen

Wird die Zurückdrängung von Gewaltanwendung in der Schule als Teil ihrer „Pädagogisierung“ verstanden, dann hat man es in den deutschen Ländern mit einer in dieser Hinsicht eher verzögerten Entwicklung zu tun. Auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gehörte Deutschland noch nicht zu jenen Staaten, in denen, wie etwa in Frankreich¹, in England, in Österreich, in Finnland, in den Niederlanden, in der Türkei oder in der Sowjetunion die körperliche Züchtigung² untersagt war. Weit früher als in den meisten der genannten Länder sind in Deutschland allerdings Bestimmungen über die Schulpflicht in Kraft. Etwa seit den 1820er Jahren und bald unter den Bedingungen eines rapiden Bevölkerungswachstums wurde die Pflichtschule rigoros durchgesetzt. Dabei blieb die ärmlich ausgestattete Schulstube, ein Raum, in dem ein Lehrer eine übergroße Zahl von Kindern zu unterrichten hatte, nicht nur auf dem Land, sondern teils auch im städtischen Elementarschulwesen noch bis weit nach der Jahrhundertmitte das Übliche. Dem Lehrer dabei zur Hand ging der „Stock“ oder die „Rute“.

Zwar hatte die Aufklärung, hatten namentlich die Philanthropen, eine neue Sichtweise auf die Natur und die Rechte des Kindes eröffnet, aber wenn es Schulbehörden im frühen 19. Jahrhundert darum ging, überkommene Strafpraxis in den Schulen mäßigend unter Kontrolle zu bringen, waren auch recht

¹ Nach dem „Règlement des écoles publiques de l'académie du Bas-Rhin, le 8 août 1853“ war den Lehrern in Elsaß-Lothringen jede körperliche Züchtigung streng untersagt. Ab 1871 unter deutscher Verwaltung, wurde das Schulwesen der „Reichslande“ weitgehend nach dem preußischen Muster geregelt. Die vorgängigen französischen Verordnungen fanden damit keine Beachtung mehr. Vgl. Müller 1906, S. 136.

² Eine international-vergleichende Untersuchung zu den entsprechenden Sachverhalten steht bislang noch aus.

pragmatische Motive im Spiel. Von der Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs waren Eltern zu dieser Zeit häufig noch wenig überzeugt. Lebhafter Stockgebrauch des Lehrers konnte ihnen Veranlassung geben, ihre Kinder einer Zwangsschule, die dem Haus letztlich nur Kosten zu verursache schien, zu entziehen.

So kam es der Obrigkeit in Preußen mit ihrer Allerhöchsten Kabinettsordre vom Mai 1825 nicht allein darauf an, dass „die Schulzucht mit Erfolg gehandhabt“, mithin wohl eine gelungene, dem Kinde gemäßere Erziehung gewährleistet werden sollte, sondern auch, dass „nirgends der Schulbesuch vernachlässigt werde“. Um beiden Zielen dienen zu können, war fortan bestimmt, die Strafe niemals zu Handlungen „aus[zu]dehnen, die der Gesundheit des Kindes auch nur in entferntester Art schädlich werden könnten“.³ Die Verordnung gehörte fortan zu den Grundlagen der richterlichen Beurteilung von Züchtigungsfällen in Preußen. Lehrer, die ihre Züchtigungsbefugnis wiederholt überschritten, wurden in Preußen ebenso wie in den übrigen deutschen Staaten strafversetzt, jene, von denen Eltern etwa zu fürchten hatten, dass sie ihre Kinder „zu Krüppeln“⁴ schlagen, dann schließlich doch vom Dienst suspendiert.

Daran, dass die Züchtigung unter den verschiedensten Einschränkungen gestattet war, änderte solches schulaufsichtliches Einschreiten nichts. Überhaupt hatten erst gegen Ende des Jahrhunderts sämtliche 23 Einzelstaaten und nach Einführung der Schulpflicht auch die freien Hansestädte dazu gefunden, den ortsüblichen Züchtigungsverfahren amtliche Bestimmungen zum „Strafmittel der körperlichen Züchtigung“ entgegenzusetzen.

In den Details und nach ihrer Datierung variierten die Regelungen nicht unerheblich.⁵ Übereinstimmend sahen sie aber vor oder ließen es zumindest anklingen, dass die Körperstrafe nur ausnahmsweise, als das letzte Disziplinar-mittel, als *Ultima Ratio*, angewandt werden durfte. Nur in Bayern war sie seit 1815 nicht nur gegen „gröbere Vergehen“, sondern auch gegen anhaltende, „anders nicht gebesserte [sic] Faulheit“ amtlich zulässig.

Eine „körperliche Schädigung des Bestraften“ galt durchweg als Überschreitung des „Züchtigungsrechtes“. Besondere Einschränkungen bestanden in einigen Ländern für Mädchen, für Kinder der ersten beiden Schuljahre und überhaupt für „zarte und schwächliche“ Kinder. Am wenigsten einschränkend gehalten waren die einschlägigen Bestimmungen in Württemberg, auch in Mecklenburg-Schwerin, am deutlichsten zugunsten der Schülerinnen und

³ Rönne 1990, S. 561, S. 730 ff.

⁴ Vgl. exemplarisch Magistrat 2010, S. 31.

⁵ Müller 1906, S. 132–149; Clausnitzer 1920, S. 419 f.

Schüler fielen sie in Baden und mehr noch in Sachsen⁶ aus. Am besten scheint die Mitte aller dieser Einzelregelungen mit einer Konsistorial-Verfügung schon vom 19. Februar 1849 im kleinen Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt getroffen: „Eine humane, von Schläffheit wie von Härte gleichweit entfernte Disziplin ist das sicherste Kennzeichen eines wahrhaft pädagogisch[en] gebildeten Schulmannes“.⁷

Der Züchtigungsfall war in Preußen seit 1900, so auch in Anhalt und in Hamburg, durch den Lehrer sofort nach der Unterrichtsstunde in einem „Strafverzeichnis“ aktenkundig festzuhalten. Eigentlich sollte das Verfahren vom häufigen Strafen abhalten. Die Kritik der liberalen Presse⁸ hielt davon eher wenig und sprach bald vom „Haum anual“, vom „Prügelkonto“.

Vorschriftsgemäß ausgeführt war die Strafprozedur üblicherweise dann, wenn sie mit „der Rute oder einem Stäbchen“ (Bayern), einem „Rohstock“ (Hamburg), einem „biegsamen Stock von mäßiger Dicke“ (Bremen) oder von nicht mehr als einem halben Meter Länge (Sachsen-Meiningen) vollzogen und die Schläge bei Jungen dem bedeckten Gesäß, bei Mädchen, soweit zulässig, den Händen galten. In schulreformerischer Perspektive, gar mit Blick auf ein „Jahrhundert des Kindes“, nahmen sich „Prügelpädagogen“ allerdings immer unvorteilhafter aus. Zu frühen kritischen Stimmen einzelner Schulmänner (Runkel 1875; Mertens 1878; Sack 1878) traten zur Jahrhundertwende hin weitere. Auch Eltern zeigten sich selbstbewusster, riefen die Gerichte an (Plüschke 1910). Und züchtigenden Lehrern konnte es nicht angenehm sein, dass mit einer Entscheidung des Reichsgerichts vom Juni 1889 die landesrechtlich zur Einschränkung der Züchtigung geltenden Bestimmungen nun sämtlich nicht nur disziplinar-, sondern auch strafrechtliche Relevanz erlangt hatten. Vorausschauend hatte der preußische Kultusminister deshalb schon im April 1888 alle diesbezüglichen Verordnungen mit Ausnahme der von 1825 aufgehoben. Damit unterlagen in Ausübung ihrer „Berufspflicht“ vorgenommene Züchtigungshandlungen von Lehrern, soweit sie nicht als Körperverletzung zu werten waren, keiner näheren Einschränkung mehr.

Alles in allem war die Züchtigung so schon vor der Jahrhundertwende in eine recht lebhafte Diskussion geraten. Wirkungen blieben nicht aus. Zwar seien, wie Schulaufsichtsbeamte anlässlich des kaiserlichen Thronjubiläums 1914 konstatierten, „die körperlichen Strafen in der Volksschule nicht völlig“ zu

⁶ „Nur nach mehrfach fruchtlos gebliebener Anwendung eines der vorgenannten Strafmittel (!) oder wegen frecher Widersetzlichkeit und grober Unsittlichkeit ist eine mäßig körperliche Züchtigung, aber stets nur in angemessener, schicklicher und die Gesundheit nicht gefährdender Weise gestattet“. Müller 1906, S. 144. Ausführungsverordnung vom 25.8.1874 zum Volksschulgesetz (Im Original gesperrt).

⁷ Müller 1906, S. 147.

⁸ Vgl. exemplarisch Hävernack 1964, Bildanhang.

entbehren, „aber es habe sich doch die Erkenntnis mehr und mehr Bahn gebrochen, daß sie nur gegenüber Böswilligkeit und Roheit zur Anwendung kommen können“. Die Schulzucht sei „milder“ geworden.⁹

Was das politische Parteienlager anbelangte, waren es zu allererst die Sozialdemokraten, denen diese Zucht, solange sie sich des Stockes bedienen konnte, nicht milde und zeitgemäß genug war. Die SPD war Arbeiterpartei, sie hatte Mitglieder und Wähler, deren Kinder in der Regel die Volksschule besuchten. In ihrer Schulprogrammatik hatte sich die Partei nie anders als gegen die körperliche Züchtigung ausgesprochen.

Gelegenheit, ihre Schul- und Erziehungsvorstellungen als Regierungspartei geltend zu machen, erhielten die Sozialdemokraten nach dem Sturz der Monarchie. So gehörte das Verbot der körperlichen Züchtigung Ende November 1918 mit zu den ersten schulpolitischen Maßnahmen der sozialistisch-linksbürgerlichen SPD/DDP-Regierung im Freistaat Mecklenburg-Schwerin. Bestand hatte die Verfügung nicht. Nach mehrfachen Regierungswechseln wurde die Züchtigung 1926 schließlich wieder für zulässig erklärt, anwendbar bei „schweren sittlichen Mängeln, wie andauernder Lügenhaftigkeit, Trotz, Roheitsvergehen, Unsittlichkeit, andauernder Trägheit“ und dergleichen mehr.¹⁰

Gänzlich nur episodische Bedeutung erlangte das in Thüringen im August 1923 ergangene „Gesetz über die Beseitigung des Züchtigungsrechts in den Schulen“.¹¹ Nachdem die Linksregierung im Herbst 1923 durch Reichsexekution zu Fall gebracht worden war und 1925 schließlich die konservativ bürgerlichen und als erklärte Anhänger der Züchtigung die Deutschnationalen die Landesregierung bilden konnten, wurde es hinfällig.

In Preußen hatte ein Ministererlass im April 1920 verlangt, die Züchtigung aus der Schule „zu entfernen“. Doch sollte dazu zunächst nur eine „vorläufige Regelung für eine Übergangszeit“¹² getroffen werden. Damit blieb im größten und bevölkerungsreichsten Land der Republik die körperliche Züchtigung dann doch erlaubt. Unzulässig war sie bei Mädchen und Kindern des 1. oder 2. Schuljahres, auch im Fall von Unaufmerksamkeit oder „mangelhafter Leistungshaltung“.¹³

Ungeachtet dessen legten sich verschiedene Schulkonferenzen, vor allem solche an Versuchsschulen, wie auch einzelne Lehrpersonen darauf fest, die körperliche Züchtigung nicht anzuwenden. Pädagogen, die sich einer grundsätzlichen Reform von Schule und Erziehung verpflichtet sahen, war sie mit

⁹ Vgl. Körte 1914, S. 1104.

¹⁰ Vgl. Evermann/Wahls 1927, S. 32.

¹¹ Vgl. Mitzenheim 1965, S. 53.

¹² Preußisches Volksschularchiv 1927, S. 348.

¹³ Vgl. Vorbrodt/Herrmann 1930, S. 773 f.

Menschenwürde und Erziehungskunst schlechthin nicht vereinbar.¹⁴ Zwar wurde pädagogischen Publizisten dieser Richtung, auch dezidiert reformerisch eingestellten Schulaufsichtsbeamten oder Verbandsfunktionären von Lehrpersonen gelegentlich vorgeworfen, sie hätten sich mit ihren idealen Vorstellungen inzwischen von der Schulpraxis entfernt, doch die Überzeugung, dass ein guter Lehrer nicht schlägt, das Schläge eines Pädagogen (eigentlich) unwürdig sind, stand im Begriff, Allgemeingut zu werden.

Weit weniger bedeutsam als für die Volksschulen war der gesamte Fragenkomplex für die höheren Schulen. An diesen blieb es weitgehend bei der Disziplinierung durch die aktenkundige Rüge und für Jungen darüber hinaus beim Arrest, der zumeist für zwei oder auch für vier Stunden unter Aufsicht im schuleigenen Karzer zu erfolgen hatte. Je nach den Bestimmungen der Schulordnung geahndet wurden damit Vorkommnisse wie Schulschwänzen, Unterschriftenfälschung, Tätlichkeiten, Sachbeschädigungen, Verweigerungshaltungen auch „ungebührliches Verhalten in der Öffentlichkeit“, Besitz und Verbreitung von „Schmutz- und Schundliteratur“, Belästigung von Mädchen und anderes mehr. Zulässig war die Züchtigung nur in den unteren drei Klassen, solange sich die Schüler im schulpflichtigen Alter befanden, und nur in Ausnahmefällen, nämlich „bei Ausbrüchen von Rohheit und bei offener Widersetzlichkeit“.

Wurde eine unzulässige Züchtigung angezeigt, oblag es der gutachterlichen Beurteilung von Ärzten und den Gerichten, ob ein „Vergehen im Amt“ vorlag.¹⁵ Es blieb den vom Vorwurf betroffenen Lehrpersonen aber, Selbsthilfe, Notwehr oder Irrtum geltend zu machen. Disziplinarrechtlich möglich war eine Rüge, die Versetzung an eine andere Schule, der Entzug des sogenannten „Züchtigungsrechts“ oder die Auflage, wie früher ein Strafverzeichnis zu führen.

Anders als sonst in den übrigen Ländern betrachteten die Gerichte in Sachsen „jede körperliche Züchtigung eines Schülers durch einen Lehrer“ als „widerrechtliche Körperverletzung“, die je nach Gericht in der Spanne von „Schmerzempfindung“ bis zur „Störung im körperlichen Wohlempfinden“ als gegeben angenommen wurde.¹⁶ Die Rechtsentwicklung im Reich kam dieser Sicht immer weniger entgegen. Vielmehr bestätigten Urteile des Reichsgerichtes 1927 die Übertragbarkeit des elterlichen Züchtigungsrechtes auf Lehrpersonen. Und nach früheren, ähnlichen Urteilen wurde 1932 in letzter, reichsrichterlicher Instanz befunden, dass die Züchtigung selbst bei „leichten Anschwellungen oder Striemen“¹⁷ durchaus statthaft sei. Das Züchtigungs-

¹⁴ Vgl. Oestreich 1922; Bracken 1926; Neumann 1928.

¹⁵ Vgl. Kühn 1926, S. 281 ff.

¹⁶ Vgl. Schott 1930, S. 3.

¹⁷ Preußisches Volksschularchiv 1932, S. 177.

recht des Lehrers sei überdies nicht daran gebunden, dass dieser dem Betroffenen Unterricht erteile. Es sei auch außerhalb der Schule statthaft, wie auch Erwachsene sich nicht strafbar machen würden, wenn sie in öffentlichem Interesse ein fremdes Kind durch ein angemessenes Zuchtmittel für Ungehörigkeiten strafen.

2 Züchtigungsverbot und Kontroverse im Freistaat Sachsen

Unter allen Ländern der Weimarer Republik war den Lehrpersonen und Erziehern allein in Sachsen¹⁸ die körperliche Züchtigung untersagt. Das sächsische Schulbedarfsgesetz vom Juni 1922 hatte sie durch § 28 an allen Schulen für unzulässig erklärt. Das entsprach durchaus auch den Wünschen der im Sächsischen Lehrerverein organisierten Volksschullehrer des Freistaates.¹⁹ Schon seit 1907 war es Beschlusslage des Vereins, dass „die Volksschule auf das Recht der körperlichen Züchtigung verzichten [kann], wenn schulorganisatorische und pädagogische Einrichtungen getroffen werden, die die Anwendung der körperlichen Züchtigung entbehrlich machen, und wenn ihr anderweitig ausreichende Zuchtmittel eingeräumt werden“.²⁰ Schüler, die den Unterricht wesentlich störten, sollten isoliert, zeitweise vom Unterricht ausgeschlossen und gegen ihre Eltern gesetzliche Zwangsmittel eingesetzt werden können. Die der allgemeinen Volksschule zugeführten Kinder sollten damit beanspruchen dürfen, „störungslos an der Ausbildung ihrer Fähigkeiten zu arbeiten“.

Als es Mitte der 1920er Jahre unter sozial, politisch, auch erzieherisch sowie schulisch schwierigen Umständen und bei zunehmender Kritik an einer vorgeblich „heruntergekommenen“ und „entsittlichten“ Volksschule erneut zu einer Diskussion über die Körperstrafe kam, setzte sich nun auch im Sächsischen Lehrerverein eine Minderheit, namentlich der Chemnitzer Bezirkslehrerverein, für eine Revision des § 29 ein.²¹ Dabei berief er sich auf der Vertreterversammlung im März 1926 auf Stellungnahmen, die ihm nach einer Umfrage in nahezu 50 Volksschulen der Industriestadt zugegangen waren. Die Äußerungen liefen darauf hinaus, dass die Schuldisziplin im Allgemeinen schlechter geworden und deshalb zumindest „Sonderklassen für Schwererziehbare“²² einzurichten seien. Von den sich rückäußernden Schulen hatte

¹⁸ Vgl. Schröbler/Schmidt-Breitung 1929, S. 65 ff.

¹⁹ Siehe zu Sachsen eingehend Poste 1993, der in seiner Untersuchung zur sächsischen Schulreform 1918 bis 1923 die Kontroverse um die körperliche Züchtigung aber nicht behandelt.

²⁰ Zit. nach Bericht 1926, S. 218.

²¹ Vgl. im Folgenden ebd., S. 208 ff.

²² Vgl. dazu Fuchs 1930. Zur zeitgleichen Diskussion um die Fürsorgeerziehung und zu einem „Reichsbewahrungsgesetz“ mit der dort angegebenen Literatur vgl. Geißler 2011, S. 414 ff.

sich ein beträchtlicher Teil „bedingt“, eine Gruppe auch „unbedingt“ für die Körperstrafe ausgesprochen. Von dieser Seite hieß es dann, die „unmittelbar folgende Strafe“ sei die wirksamste, mit ihr würden „viele Worte gespart“. Auch seien „zweierlei Erziehungsmethoden“, eine im Haus, eine in der Schule, nicht „heilsam“, und es bedeute eine „angemessene“ Züchtigung auch keine Misshandlung. Zumindest müsse der Lehrer das Recht zur Züchtigung haben. Und „der Schüler“ solle das wissen.

Vorgebracht wurde auch, dass der Lehrer unter den gegebenen Umständen „dauernd in Gefahr“ sei, gerichtlich belangt zu werden, schon dann, wenn er einen Jungen „nur an der Weste“ fasse. Mittlerweile habe man „schon beim Anfassen des Kindes glänzende Aussichten, mit dem Staatsanwalt Bekanntschaft zu machen“.²³ Die Lehrer hätten aber keine Lust, „vor den Jungen dazustehen wie Hampelmänner“. Bei „objektiver Prüfung der Verhältnisse“, so das Resümee, müsse zugegeben werden, dass die verfügbaren Strafmittel in Sachsen „ganz ungenügend“²⁴ sind.

Eine Mehrheit für die Wiedereinführung der körperlichen Züchtigung fand sich trotz solcher Einsprüche jedoch nicht. Naturrechtlich-humanitäre, pädagogisch-psychologische Argumente spielten dabei ebenso eine Rolle wie die Überlegung, nur eine rechtlich klare Regelung, die richterliche Erwägungen über das beim Züchtigen noch Zulässige oder schon Unzulässige überflüssig mache, gebe dem Lehrer Sicherheit. Wenn dieser sich gegen § 28 vergehe, wisse er zumindest, dass er „dran“ sei.²⁵ Andernfalls werde er wie von Mühlsteinen zwischen Züchtigungs- und Strafrecht zermahlen.

Solche Argumentation trug wesentlich mit dazu bei, dass sich die folgende Vertreterversammlung ein Jahr später gegen die Revision des § 28 entschied. Es sei der gewünschten Freiheit der Erzieherpersönlichkeit nicht gedient, wolle man zu Regelungen wie jüngst in Thüringen greifen. Dort sei die mit Rute oder Stock ausgeführte Züchtigung als härteste Schulstrafe zwar wieder erlaubt, aber der Lehrer habe sich bei Überschreitung des Züchtigungsrechtes, dann nämlich, wenn er etwa Lineal oder Zeigestock gebrauche, mit Büchern, mit der Hand ins Gesicht oder auf den Kopf schlage, die Kinder stoße, zerre, an den Haaren oder Ohren ziehe, kränkliche oder schwächliche Kinder züchtige, zu vergegenwärtigen, dass „er sowohl von seiner vorgesetzten Dienstbehörde auf dem Dienststrafweg zur Rechenschaft gezogen, als auch auf Grund der §§ 223 usf. und 340 Strafgesetzbuch strafverfolgt und nach

²³ Vgl. Bericht 1926, S. 215.

²⁴ Ebd., S. 249.

²⁵ Ebd., S. 251.

§ 823 des Bürgerlichen Gesetzbuches zivilrechtlich für Schadenersatz haftbar gemacht“ werde.²⁶

Auch ausgreifendere Überzeugungsgründe wurden vorgebracht. Für die Schule sei nicht der Stock nötig, sondern man müsse von Regierung und Parlament erwarten dürfen, dass an den Schulen für Verhältnisse gesorgt sei, unter denen „der Erziehungsgedanke im Unterricht durchgeführt“ werden könne. Zudem müsse man den „gewaltigen Zusammenhang“ erkennen, der zwischen den sozialen Zuständen, der Wohnungsnot, der Erwerbslosigkeit, der ungeheuren sozialen Not der Gegenwart und der Sittlichkeit der Jugend“ bestehe.²⁷ Und nicht nur Kinder und Eltern, auch Lehrer würden sich erheblichen Belastungen gegenüber sehen.

Einstimmig angenommen wurden Leitsätze, mit denen die körperliche Züchtigung²⁸ „aus psychologischen, physiologischen, pädagogischen und soziologischen Gründen nach wie vor“ abgelehnt war.²⁹ Sie stehe im „Widerspruch zu den Erziehungsidealen der Lehrerschaft“. Gegenseitige „pädagogische Beratung, Offenheit, Kollegialität“ im Lehrerkollegium vermindere die „besonderen Erziehungsschwierigkeiten, die sich in stark gegliederten Schulen und durch das Fachlehrersystem“ ergeben würden. Als härteste Maßnahme sei der „Ausschluss aus der Gemeinschaft“ (Ausschluss von Festen, Wanderfahrten, Theater, Kino usw.)“ fühlbar zu machen. In den oberen Klassen sei eine Aussprache über das Vergehen anzustreben. Als mögliche Sanktionen angesehen galten besondere „Strafstunden“, auch die Überweisung in die Parallelklasse oder in eine andere Schule. Nachdrücklich wurde verlangt, „schwererziehbare, häuslich vernachlässigte, sittlich gefährdete Kinder in Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen“ zu erziehen. Die Anordnung der Fürsorgeerziehung müsse erleichtert und beschleunigt werden.³⁰ Ebenso sei die Einrichtung psychologisch-pädagogischer Beratungs- und Beobachtungs-

²⁶ Bericht 1927, S. 80. Die genannten Bestimmungen finden sich teils wortgleich im Schulrecht der vormaligen thüringischen Kleinstaaten.

²⁷ Bericht 1927, S. 77.

²⁸ Richtlinien des sächsischen Wohlfahrtsministeriums vom November 1928 schlossen die körperliche Züchtigung auch in den ‚Fürsorgeerziehungsanstalten‘ aus. Nach einer Anzahl von Vorkommnissen untersagte auch eine Verordnung des Preußischen Ministers für Volkswohlfahrt, „Mädchen, gleichviel welchen Alters, Knaben im vorschulpflichtigen Alter sowie im ersten und zweiten Schuljahr und schulentlassene männliche Zöglinge körperlich zu züchtigen“. Amtsblatt 1929. Sp. 684.

²⁹ Im Folgenden zit. nach Bericht 1927, S. S. 81 f.

³⁰ Ein Vertreter hatte vergeblich davor gewarnt, einer Entwicklung vorzuarbeiten, mit der Richter und Jugendämter die Kinder und Jugendlichen „viel leichter“, „mit einem Federstrich“, in die Anstalten befördern könnten. Ebd., S. 69. Dagegen wurde die Erfahrung geltend gemacht, dass „sehr oft Kinder als fürsorgereif empfohlen wurden, aber noch lange in ihrer Klasse blieben“, bis sie „dann doch in die Fürsorgeeinrichtung gegeben“ werden mussten. Ebd., S. 79.

stellen zu fordern. Zudem müssten die Lehrer künftig Gelegenheit erhalten, „die Erkenntnisse über die Kindesnatur und die Erziehungsvorgänge, wie sie die Psychologie einschließlich ihrer neuen Richtungen – Psychoanalyse, Individualpsychologie u.a. – gewonnen“ hätten, kennen zu lernen.

In den folgenden Jahren veränderte sich das schulpolitische Klima auch in Sachsen weiter zuungunsten der Reformkräfte. Um „Zucht und Ordnung gegenüber bewußter und gewollter Auflehnung zu wahren“, erklärten die Nationalsozialisten 1933 auch in Sachsen die „maßvolle Züchtigung“ für zulässig.³¹ In den üblichen Grenzen blieb sie weiterhin landesrechtlich geregelt.³² Die Schulbehörden wurden angehalten, gegen züchtigende Lehrer möglichst keine disziplinarischen Maßnahmen einzuleiten.³³ Doch konfrontiert mit der Hitlerjugend und ns-prominenten Eltern, taten Lehrer ohnehin gut daran, sich im Gebrauch der Körperstrafe und von Strafen überhaupt zurückzuhalten.

3 Verordnungslage in Groß-Berlin und in der SBZ/DDR

In der sowjetischen Besatzungszone koordinierte nach Kriegsende die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVfV) die Arbeit der fünf neuen Länderverwaltungen. Nach Vorgaben der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD), seit dem Herbst 1946 gestützt auch auf die SED als Regierungspartei in den Ländern, wirkte sie auf eine grundsätzlich übereinstimmende bildungs- und kulturpolitische Entwicklung in der SBZ. Zu dieser gehörte auch eine klare Positionierung in der Frage der körperlichen Züchtigung. Dass die Körperstrafe in der Schule künftig keinen Platz mehr haben sollte, stand für das politisch aus der Arbeiterbewegung und pädagogisch weithin aus dem Reformlager der Weimarer Republik kommende Führungspersonal³⁴ der neuen Administration außer Frage. Schon im Oktober 1945, bei einem seiner ersten öffentlichen Auftritte, erklärte sich der Präsident der DVfV in dieser Angelegenheit unmissverständlich. Um der „ungeheuer weit vorgeschrittenen Verrohung der Jugend“ pädagogisch zu begegnen, sei vor allem anderem das Zusammenwirken von Lehrern und Eltern nötig. Zweifellos werde man auch „besondere Maßnahmen“ treffen, durchaus auch „schwer erziehbare Kinder in besonderen Heimen“ zusammenzufassen müssen, nicht

³¹ Vgl. Schröbler/Schmidt-Breitung 1933, S. 42.

³² Vgl. Deutsche Justiz 1940, S. 291.

³³ Kluger 1940, S. 171 f.

³⁴ Vgl. dazu und zu den im Folgenden ohne weitere Erläuterung angegebenen Personen Geißler 2000.

aber, um sie „dort zu prügeln, sondern sie dort durch die befähigsten Pädagogen zu Menschen werden zu lassen“.³⁵

Man kann begründet vermuten, dass solche Worte bei den neuen Verantwortungsträgern auf Landes- und Kreisebene der Schulverwaltung auf breite Zustimmung trafen. Die leitenden Mitarbeiter in den Volksbildungsministerien, die Kreisschulräte, die Lehrerbildner in den Neulehrerkursen, nicht weniger die Lehrenden an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten waren häufig selbst in die Schulreformbewegung der Weimarer Zeit involviert gewesen oder hatten vor 1933 Parteien angehört, die die körperliche Züchtigung ablehnten. Mit den prominenten Schulkritikern und Schulreformern der 1920er Jahre³⁶ war für sie das Verbot der „Prügelstrafe“ eine selbstverständliche, nicht weiter begründungspflichtige Maßnahme. Und sie agierten in einem Umfeld, in dem reformerische Pädagogik an Schulen, in Lehrervereinen, in der Politik bis 1933 präsenter gewesen war als anderswo in Deutschland.

Zwar war die körperliche Züchtigung nicht mit den im Mai/Juni 1946 in der Ländern der SBZ, im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“,³⁷ fixierten Erziehungsgrundsätzen vereinbar, aber explizit, im Zuge einer Rechtsbereinigung hinfällig geworden war sie nicht. Den Anstoß, eine allgemeine Regelung zu treffen, gab die Sowjetische Militäradministration (SMAD). Mit Schreiben vom 24. April 1946 ließ der Leiter der Abteilung Volksbildung der SMAD Präsident Wandel wissen, man habe feststellen müssen, dass an einer großen Anzahl von Schulen die Disziplin der Schüler sehr schlecht sei. Besonders auffällig sei das in den unteren Klassen. Es sei weder akzeptabel, dass „grobes Benehmen und Streiche“ seitens der Schulleitungen und der Eltern einfach straflos hingenommen würden, noch könne die Anwendung von Strafen geduldet werden, die „vom Gesichtspunkt der Pädagogik und der Achtung der menschlichen Würde unzulässig sind“.³⁸

³⁵ Vgl. BAB, DR 2/1927, Bl. 61, Tagung der Kreisbildungsämter am 16. Oktober 1945 in Weimar, Referat Wandel. In einem von sozialdemokratischen Schulexperten in Berlin ausgearbeiteten Thesenpapier hieß es: „In der Schuldisziplin sind alle körperlichen Züchtigungen streng verboten. Mit dem Ausbau der Schüler-Selbstverwaltung sind Einrichtungen zu treffen, die das Verantwortungsbewußtsein und Pflichtgefühl gegenüber den Aufgaben des öffentlichen Lebens schon in jungen Jahren wecken und steigern, (also Vertrauenskörper der Schüler mit einem Helfersystem zur Schonung der Räume, Geräte und Lehrmittel). Zur Aufrechterhaltung der inneren Schulordnung sind Versuche zu machen mit eigenen Schülergerichten, denen eine begrenzte Strafbefugnis übertragen wird.“ Vgl. SAPMO, DY 30, IV 2/905/70, Bl. 11, undatiert [Mitte September 1945]; zum Kontext vgl. Geißler 2000, S. 50 ff.)

³⁶ Vgl. Scheibe 1967, S. 22.

³⁷ Vgl. Tenorth 2011, S. 53–79.

³⁸ Vgl. BAB, DR 2/6296, Bl. 106. SMAD, Abt. Volksbildung, Solotuchin an Wandel, 24. April 1946.

Die Schulabteilung der DVfV gab diese Hinweise in einem Rundschreiben an die fünf Landes- bzw. Provinzialverwaltungen für Volksbildung weiter (Dokument 1). Rücksichtsloses Benehmen von Schülern sollte demnach nicht geduldet werden, aber es müsse auch als selbstverständlich gelten, dass ehrenrührige Zuchtmittel, wie Schläge, Freiheitsberaubung, allgemeine Verfehrung, die einer demokratischen Erziehung unwürdig sind, zu unterbleiben haben. Im Einzelnen sollte es den lokalen Stellen überlassen bleiben, sich über die geeigneten disziplinarischen Maßnahmen zu verständigen.

Eine klare, wenngleich für die Länder rechtlich nicht verbindliche Regelung bot ein Jahr später dann die von der DVfV erarbeitete Schulordnung vom 23. April 1947 in § 17. „Körperliche Züchtigung ist verboten. Die Erziehungsmittel, die die Schule zur Sicherung ihrer Ziele verwendet, können bestehen in Verwarnung, Tadel, Verweis, Verweisung von der Anstalt, Androhung bzw. Einsetzung einer Erziehungshilfe durch das Jugendamt“.³⁹

Mehr als dass der Verordnungstext dann ein Jahr später in einer Sammelbrochure veröffentlicht wurde, geschah seitens der DVfV offenbar nicht. Ob nun auf Grund der Verordnung oder mit lokaler Initiative wurde mancherorts Schülern wie Lehrern die „Abschaffung der Prügelstrafe“ bekanntgegeben.⁴⁰

Die neue pädagogische Norm sprach sich herum. Die Rechtsquelle selbst war den Akteuren vor Ort jedoch kaum greifbar, im Wortlaut nicht bekannt oder, einmal in der Kreislehrerkonferenz oder im Lehrerkollegium behandelt, später kaum noch bewusst. Welche Lehrerhandlungen konkret unter das Verbot der „körperlichen Züchtigung“ fallen konnten, blieb unbestimmt. Entscheidend für das Erziehungsgeschehen an den Schulen war letztlich, wie der Schulrat in der Sache verfuhr, ob und mit welchen Konsequenzen er oder auch dieser oder jener sowjetische Bildungsoffizier entsprechende Vorfälle behandelte, wie Eltern⁴¹ sich verhielten, von welchen pädagogischen Vorstellungen sich die übernommenen, erfahrenen Lehrpersonen leiten ließen, zu welchen Mitteln die Neuen, Unerfahrenen griffen und unter welchen Bedingungen alles das geschah.

Dass von den vormaligen Bestimmungen Abstand zu nehmen sei, war sich die Politik einig. Am sichtbarsten zeigte sich das in der Viermächte-Stadt Berlin. Hier wurde zwar, anders als in der SBZ, noch bis 1948 um ein Schul-

³⁹ Günther/Uhlig 1970, S. 240.

⁴⁰ Vgl. Führ 1997, S. 355.

⁴¹ Angesichts des von ihm konstatierten Verfalls der Schuldisziplin nahm im Februar 1949 beispielsweise im Thüringischen Rohrbach der Elternausschuss gemeinsam mit den Mitgliedern der „Freunde der neuen Schule“, des Gemeinderates und im Benehmen mit dem örtlichen Polizeiamt einen Strafkatalog an, der für Fehlverhalten innerhalb und außerhalb der Schule auch die Anwendung der Körperstrafe vorsah. Vgl. Богдадырев, стр. 113/114.

gesetzt⁴² gerungen, darüber aber, dass an den Schulen nicht mehr gezüchtigt werden sollte, kam eine nennenswerte Diskussion oder gar eine Kontroverse nicht auf. Vielmehr nahm die Stadtverordnetenversammlung im Oktober 1947 einen Antrag auf „gesetzliches Verbot der körperlichen Züchtigung“ einstimmig an. Ende Mai 1948 konnte das Gesetz durch die Alliierte Kommandantur in den vier Sektoren der Stadt in Kraft gesetzt werden.

Einem dadurch veranlassten Vorschlage ihrer Schulabteilung, für die SBZ gleichfalls ein solches Gesetz „zu erlassen“, konnte die DVfV nicht folgen (Dokument 2). Die Gesetzesinitiative musste den Landtagen überlassen bleiben. Nachdem die im Juni 1948 von der Konferenz der Volksbildungsminister der fünf Länder beschlossene „Dienstanweisung für Schulleiter und Lehrer“⁴³ in § 7 körperliche Züchtigung und alle sonstigen ehrenrührigen Mittel bereits untersagt hatte, beschloss das regelmäßig unter dem Vorsitz des Präsidenten der DVfV tagende Ministergremium im August 1948 (Dokument 3), anstatt eines Spezial-Gesetzes betr. Verbot der körperlichen Züchtigung eine gemeinsame „Verordnung“ zu erarbeiten. Sie sollte Disziplinarstrafen, in schweren Fällen die Entlassung aus dem Schuldienst androhen. Dazu waren letztlich Regelungen erforderlich, die auch einer Abstimmung über den Kreis der Volksbildungsminister hinaus bedurften.⁴⁴ Und den vorgesehenen Einfluss auf Abgeordnete in den Landtagen, so namentlich auf die sich als Interessenvertreter der Jugend darstellende FDJ, zu nehmen, hatte mit dem im Herbst 1948 tiefgehend einsetzenden Politik- und Personalwechsel in der DVfV,⁴⁵ in den Ländern und überhaupt im politischen System der SBZ wenig Aussicht auf raschen Erfolg.

So fehlte es in der Sache noch immer an einer Regelung, auch nachdem im Oktober 1949 die DDR gegründet worden war. Zwar war die eigentliche „Prügelstrafe“, nämlich der geregelte Vollzug einer Schulstrafe durch Schläge mit dem Stock, inzwischen öffentlich eindeutig geächtet und an Schulen wohl auch nicht mehr anzutreffen. Offenbar gewissermaßen als „Ersatz“ für das frühere Verfahren scheinen aber Lehrpersonen verstärkt zu anderen Mittel gegriffen zu haben, um ihren Unterricht aufrechterhalten zu können. Dazu gehörte das Ziehen an Ohren, an den Haaren, auch Schläge mit dem Buch auf den Kopf (Dokument 4) und anderes mehr. Zwar zeigten sich nach Ansicht

⁴² Vgl. Geißler 2002.

⁴³ Dienstanweisung für Schulleiter und Lehrer. Beschlossen auf der Ministerkonferenz vom 1. und 2. Juni 1948 in Weimar.

⁴⁴ Nach § 9 der „Ministerratsverordnung über Kündigungsrecht“ vom 7. Juni 1951 konnte fristlos gekündigt werden, wenn „der Beschäftigte durch sein Verhalten gegen die Grundsätze der antifaschistisch-demokratischen Ordnung verstößt“. Weitere Kündigungsgründe waren „unmoralisches Verhalten“, „Verstoß gegen die Schuldisziplin“, „körperliche Züchtigung“ und „Dienstverweigerung“. Gesetzblatt 1951, S. 559.

⁴⁵ Vgl. Geißler 2000, S. 197 ff.

von Schulinspektoren alle Schulen um die Schaffung einer von Einsicht bestimmten, „bewußten Disziplin“ bemüht, erreicht sei dieses Ziel bislang jedoch kaum.⁴⁶

Vor allem an großstädtischen Schulen waren republikweit „erhebliche Mängel in der Disziplin“ auffällig.⁴⁷ Zu diesen gehörten etwa in Berlin Tätlichkeiten gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, jederzeit Fälle von Verbalbeleidigungen jeder Art, Übergießen von Straßenpassanten mit Tinte, organisierter Lärm ganz überall. Hervorhebung fand der Fall eines Lehrers der Schule Parkstr. 15 in Weißensee. Um ihre Wette zu gewinnen, sei ein Pädagoge von einer Schülerin des 9. Schuljahres während des Unterrichts damit konfrontiert worden, dass sie ihr entblößtes Gesäß in den Papierkorb gesetzt habe. Als illustrierendes Beispiel angeführt wurde auch ein Vorkommnis an der Schule Ibsenstr. im Prenzlauer Berg, wonach der mit dem Essenholen beauftragte Schüler unterwegs in die für den Direktor bestimmten Brühnudeln uriniert habe. Vor allem bei Lehrerinnen seien „Nervenzusammenbrüche“ häufig.⁴⁸ Und es war die Rede auch davon, dass eine junge Russischlehrerin von ihren halbwüchsigen Schülern einfach in den Klassenschrank gesperrt wurde.

Konnten Lehrpersonen in dieser Situation – wie seinerzeit etwa im sächsischen Chemnitz – durchaus weniger bereit sein, ein ausnahmsloses Verbot der körperlichen Züchtigung, das sich im Grunde gegen jede Art der Anwendung körperlichen Zwangs richtete, zu akzeptieren, so war die Schuladministration umso mehr entschlossen, ein solches Verbot nun auch für die DDR zu erlassen und durchzusetzen. Die körperliche Züchtigung sei „in jeder Form in der deutschen demokratischen Schule als Erziehungsmittel“ (Dokument 4) abzulehnen.

Grundlage dafür war die Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen der Deutschen Demokratischen Republik vom 24. Mai 1951. Sie erklärte in § 20 („Schuldisziplin“) nicht nur „jede körperliche Züchtigung“ für verboten, sondern untersagte auch, was Gang und Gebe war, nämlich die „Erteilung von Hausaufgaben aus Gründen der Schuldisziplin (Strafarbeiten)“. Die Erziehungsberechtigten wurden verpflichtet, Sorge für die Anfertigung der Hausaufgaben und „ähnliche Voraussetzungen für die geordnete Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ zu tragen. Sollten die „von der Schule angewandten aufbauenden Mittel der Schuldisziplin“ versagen, standen „Verwarnung, Tadel und Verweis“, gegebenenfalls „Erziehung durch das

⁴⁶ SAPMO, DY 30, IV 2/905/38, Bl. 195, SED, Landesvorstand Brandenburg, Abt. Kultur und Erziehung, Bericht über die Lage des Schulwesens in Brandenburg, 5. April 1951.

⁴⁷ Siehe Amtliche Rundverfügungen 31/51, MfV, Anweisung zur Durchführung des Schuljahrs 1951/52, 9. August 1951.

⁴⁸ BAB, DR 2/1190, Bl. 100 ff., Betr.: Magistrat duldet keine Prügelhelden, 6. Januar 1952.

Jugendamt“ zu Gebote. Die Schulordnung galt „sinngemäß“ auch für „Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und für Schülerheime“.⁴⁹

Um die neue Norm durchzusetzen, wurde bis Mitte des Jahrzehnts gegen Lehrpersonen, die sich körperlicher Zwangsmaßnahmen gegen Schülerinnen und Schüler nicht enthielten, ausgesprochen rigoros vorgegangen. Im arbeitsrechtlichen Verfahren war schon bei geringen Verstößen mit fristloser Kündigung zu rechnen (Dokument 5).

Man kann annehmen, dass unter den sozial angespannten Verhältnissen der Nachkriegszeit, zudem bei der gegenüber Schule und Staat politisch teils deutlich ablehnenden Haltung von Eltern und Schülern insbesondere unerfahrene, nicht hinlänglich ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer erhebliche Schwierigkeiten hatten, sich in den Schulklassen zu behaupten. Insofern war ihre Unterrichtssituation noch schwieriger als die jener sächsischen Lehrer der 1920er Jahre, die das herkömmliche Züchtigungsrecht nicht hatten aufgeben wollen. Es blieb ihnen kaum anderes, als den Beruf baldmöglichst aufzugeben oder sich ihm, weit über bloßes „Stundengeben“ hinaus, ganz zu verschreiben.

Auskunft über das Schülerverhalten, so auch über das „Betragen“, gaben wie bisher die „Kopfnoten“ und das Worturteil in den Halb- und Schuljahresendzeugnissen. Eine prominentere Bedeutung in der täglichen Erziehungsarbeit erhielten Lob und Tadel. Entsprechende Bewertungen konnten vor dem ganzen „Klassenkollektiv“ oder beim 1951 eingeführten Fahnenappell vor allen Schülern und Lehrern der Schule öffentlich gemacht werden. Zu Jahresbeginn 1953 wurde an den Grundschulen (Klasse 1 bis 8) die Funktion des Klassenleiters, das Schülertagebuch und das Klassenbuch eingeführt.

Hinzu traten so genannte „Schülerregeln“.⁵⁰ Mit den „Kurskorrekturen“ nach dem 17. Juni 1953 traten sie jedoch nicht wie vorgesehen bereits im September 1953, sondern erst zu Jahresbeginn 1955 in einer inzwischen von 20 auf 12 Punkt reduzierten Fassung⁵¹ in Kraft. Inwieweit die Regeln von den einzelnen Schülern eingehalten worden waren, sollte „in der Betragensnote zum Ausdruck“ gebracht werden.

Regelverstöße wie Unpünktlichkeit, Unhöflichkeit, Ungehorsam, Unordnung, Schwatzhaftigkeit, mangelnde Lernbereitschaft, unsorgsamer Umgang mit

⁴⁹ Vgl. Ministerialblatt 1951, S. 74. Die bis November 1959 gültige Schulordnung von 1951 wurde in spätere bildungshistorische Quellenbände nicht aufgenommen. Gleichlautend Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen in Groß-Berlin vom 29. August 1951. In: Verordnungsblatt für Groß-Berlin, Jg. 1951, Teil I, S. 439-444.

⁵⁰ Der Entwurf der „Regeln für die Schüler“ entsprach weithin wörtlich den seit dem 2. August 1943 in der sowjetischen Schule gültigen Schülerregeln, die erstmals 1951 auch für die Schule der DDR propagiert worden waren. Vgl. „die neue schule“ 6 (1951) 22, S. 523 f.; auch Geißler/Blask/Scholze 1996, S. 199-201.

⁵¹ Baske/Engelbert 1966, S. 264.

dem Schuleigentum waren im Klassenbuch und im Schülertagebuch zu vermerken. Solche „Einträge“ erlebten eine Blütezeit. Von der Schulordnung nicht unterstützt, vergaben Lehrpersonen zudem auch „zusätzliche Hausaufgaben“, also Strafarbeiten. Auch das „Nachsitzen“, dazu das „Eckenstehen“ sowie das „Vor-die-Tür-Stellen“ von Schülern korrelierte der Häufigkeit nach wohl in etwa mit der Zahl von Pädagogen, die aus welchen Gründen auch immer und in den verschiedensten Fällen mit ihren Schülern „nicht fertig“ wurden. Derartige Disziplinierungsmittel traten später zurück.⁵² Die Schulordnungen von 1959, 1967 und 1979⁵³ verzichteten auf die peniblen „Schülerregeln“. Fachlich und pädagogisch besser ausgebildet, konnten Lehrer unter allgemein günstigeren Unterrichtsbedingungen allmählich mehr Erfolg in ihrer Unterrichtsgestaltung erlangen als früher. Dass manche Lehrperson sich noch immer nicht enthalten konnte, diesen oder jenen Schüler „an der Weste“ zu fassen, wird nicht ganz auszuschließen sein. Aber jeder konnte wissen, dass die „körperliche Züchtigung von Schülern durch Lehrer oder Erzieher“ zu den meldepflichtigen „besonderen Vorkommnissen“⁵⁴ gehörte und strikt untersagt war.

Quellen

Dokument 1: An Die Landes- und Provinzialverwaltungen / Der Länder Mecklenburg, Sachsen, Thüringen, der Provinzen Mark Brandenburg und Sachsen. / Betr. Schulzucht / Berlin W 8, den 23. Mai 1946 / Wilhelmstr. 68.

Bundesarchiv Berlin, DR 2/245, Bl. 24/25 / Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone / Sch. Nr. 1194/46.

Die Durchführung der Kontrollmaßnahmen über den Stand der demokratischen Erneuerung unserer Schulen ergab zahlreiche Klagen über Disziplinlosigkeit der Schüler (im besonderen in den unteren Klassen), über Unterrichtsversäumnisse und über mangelndes Pflichtbewußtsein bei Schülern und Eltern den Aufgaben der Schule gegenüber. Es wurde festgestellt, daß unzureichende Schulzucht, geringe Tatkraft der Leiter und Lehrer bei der Erziehung der z.T. verwahrlosten, oft auch böswilligen Jugend Streiche und disziplinloses Verhalten ungestraft durchgehen ließen, bzw. daß Strafen zur

⁵² Eingehende Untersuchungen zum Schulalltag der DDR stehen in dieser Hinsicht noch aus.

⁵³ Vgl. Schulordnung vom 12. November 1959, Schulordnung vom 20. Oktober 1967, zuletzt „Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung – vom 29. November 1979“.

⁵⁴ Geißler/Blask/Scholze 1996, S. 532.

Anwendung kamen, die mit der Achtung vor der menschlichen Würde unvereinbar und deshalb unzulässig sind.

Wir sehen uns deshalb veranlaßt, die Verwaltungen der Länder und Provinzen zu ersuchen, die Schulleiter und Lehrer erneut mit allem Nachdruck auf den Befehl des Marschalls Shukow vom 25.8.45⁵⁵ hinzuweisen, der in § I h eindeutig anordnet, daß nur die Leiter und Lehrer im Amt zu belassen sind, die dazu fähig sind, den demokratischen Grundsätzen im Unterricht und in der Erziehung Geltung zu verschaffen.

Es darf kein Zweifel darüber gelassen werden, daß Schulen, in denen Schulversäumnisse an der Tagesordnung sind, in denen Schwäche und Ängstlichkeit der Lehrer grobes, rücksichtsloses Benehmen der Schüler ungestraft passieren lassen – es ist vorgekommen, daß ein Junge von seinem Mitschülern aus dem Fenster geworfen wurde – , nicht geeignet sind, die Aufbauarbeit entsprechend den Gedanken der Demokratisierung der deutschen Schulen zu leisten.

Wir empfehlen das Vorgehen der Landesverwaltung Thüringens, die bereits im vorigen Monat in einer großen Konferenz mit allen Schulräten des Landes die Fragen der Schulzucht auf das eingehendste erörtert hat.

Es erweist sich ferner als notwendig, daß die Leiter aller Schulen einer Stadt, die Schulräte mit den Schulleitern der von ihnen betreuten Bezirke sich zu gemeinsamen Beratungen vereinigen, um den örtlichen Erziehungsnoten zu begegnen und grundsätzlich übereinstimmende disziplinarische Maßnahmen zu bestimmen, die der Verwahrlosung unserer durch Flüchtlingselend und fehlende Elternaufsicht gefährdeten Jugend steuern. An jeder Schule hat eine allgemeine Elternversammlung zu diesen Fragen Stellung zu nehmen und ist die Elternschaft nach nachdrücklicher Aufklärung über die Tragweite ihres Verhaltens zur Mitarbeit anzuregen.

Über die prophylaktische Betreuung der Schuljugend in geschlechtlicher Beziehung behalten wir uns im Verein mit der Zentralverwaltung für Gesundheitspflege in der Sowjetischen Besatzungszone weitere Mitteilungen vor.

Es muß erneut klar zum Ausdruck gebracht werden, daß nur jugendgemäßer, lebendiger Unterricht und eine für die Sorgen und Nöte der Kinder Verständnis besitzende Lehrerschaft auch die Unbotmäßigen, Widerstrebenden und Gleichgültigen gewinnen wird. Es ist selbstverständlich, daß ehrenrührige Zuchtmittel, wie Schläge, Freiheitsberaubung, allgemeine Verfemung, die einer demokratischen Erziehung unwürdig sind, zu unterbleiben haben. Auch Ausschluß vom Unterricht, der ja Pflicht ist, ist als Strafe unmöglich. Stattdessen sind die Schüler durch aktive Teilnahme am allgemeinen Schulleben

⁵⁵ Vgl. Günther/Uhlig 1970, S. 240.

immer lebhafter für die Ordnung und den Erfolg ihrer Schulgemeinschaft zu interessieren. Praktischer Aufbauwille von Lehrern, Schülern und Eltern muß die gesamte Schularbeit tragen.

Die Jungen und Mädchen aber, die sich einer Schulleitung, die dieses strengen, aber gerechten und notwendigen Anforderungen an Leistungsfähigkeit, Aufrichtigkeit und Sauberkeit stellt, nicht fügen, gehören in die Sprechstunde des Schularztes und Psychiaters.

Wir ersuchen die Landes- und Provinzialverwaltungen, gegebenenfalls Entwürfe, die als Ertrag der Besprechungen über disziplinarische Maßnahmen sich ergeben haben, an uns baldmöglichst weiterzureichen.

Diese Berichte werden zweckmäßig

- 1.) – kurze praktische Verhaltensmaßregeln für den Schüler enthalten und
- 2.) – die Methoden über die Einführung dieser Forderungen in das alltägliche Schulleben erörtern.

Im Auftrage

gez. Dr. Heise

Dokument 2: Herr Präsident Wandel über Herrn Dr. Hadermann / Im Hause / Zum Schrb. Sch.1152.48 vom 5.4.48 / Betr.: Verordnung über das Verbot der Prügelstrafe in den Ländern der sowjetischen Besatzungszone / Berlin, den 16. April 1948. Bundesarchiv Berlin, DR 2/1120, Bl. 89/90 / Schulabteilung 1152.48.

Am 21.10.47 stellte die SED in der Stadtverordnetenversammlung den Dringlichkeitsantrag, der folgenden Verordnung zuzustimmen:

Verordnung über das Verbot der körperlichen Züchtigung in den Schulen und Erziehungsstätten Groß-Berlins

§ 1 In den Schulen und Erziehungsstätten Gross-Berlins ist die körperliche Züchtigung verboten.

§ 2 Alle preussischen Landesgesetze, Erlasse, Verordnungen, Verfügungen usw. sind, soweit sie mit dieser Verordnung in Widerspruch stehen, aufzuheben.

Es wurde folgende Begründung angefügt:

Alle Schularbeit dient dem Aufbau eines echten demokratischen Lebens und gründet sich auf die Erziehung zur Menschlichkeit und Menschenwürde, zur Produktivität und Friedensgesinnung. Die Anwendung der Strafe der körperlichen Züchtigung in Schulen und Erziehungsstätten entspricht nicht diesen Prinzipien und ist daher zu verbieten.

Am 27. Nov. wurde dieser Antrag einstimmig angenommen, bedarf aber noch der Bestätigung durch die Alliierte Kommandantur.⁵⁶

Dr. Schneider⁵⁷ schlägt nun vor, für die Zone folgendes Gesetz zu erlassen:

§ 1 Die körperliche Züchtigung ist in allen im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“⁵⁸ genannten öffentlichen Schularten und Erziehungseinrichtungen verboten.

§ 2 Dieses Verbot gilt auch für alle nichtöffentlichen Einrichtungen, die der Ausbildung, Erziehung Jugendlicher dienen, insbesondere für sämtliche Lehrverhältnisse.

§ 3 Das Gesetz tritt mit dem Tage seiner Verkündung in Kraft.

Ein solches Gesetz kann von uns nicht erlassen werden. Es wäre zu erwägen, über die Ministerkonferenz die Annahme eines entsprechenden Gesetzes in den 5 Landtagen anzuregen, soweit das nicht bereits erfolgt ist. Dieser Apparat ist etwas schwerfällig.

Eine Rundverfügung etwa unter Bezug auf Sch.1194/46 v. 23.5.46 und mit einer ähnlichen Begründung wie die zum Dringlichkeitsantrag der SED für Berlin hat den Nachteil, dass sie keine juristische Grundlage für ein Rechtsverfahren gegen den Erzieher bildet, höchstens in gewissem Umfange für ein disziplinares Verfahren. Auf der anderen Seite ist das Gesetz eine scharfe Waffe, die auch den Lehrer treffen kann, der, obgleich grundsätzlich Gegner der körperlichen Züchtigung, einmal seine Nerven verliert. Jeder kennt von sich und seiner Praxis solche Fälle.

Das ist der Grund, weshalb in der Lehrerschaft, obwohl sie in ihrer Mehrheit die körperliche Züchtigung als ungeeignetes Zuchtmittel ablehnt, erheblicher Widerstand gegen den Erlass eines Gesetzes bestand und wohl noch besteht. Auf jeden Fall ist zu empfehlen, erst die Gewerkschaft in dieser Frage zu hören.

Mir ist nicht bekannt, dass in den Schulen der sowjetisch besetzten Zone zahlreiche und krasse Fälle der Anwendung körperlicher Züchtigung vorliegen. Mir scheint daher eine Rundverfügung in dem von mir gekennzeichneten Sinne zu genügen.

Kreuziger

⁵⁶ Nach der Bestätigung durch BK/O 80/(48) vom 31. Mai 1948 trat die Magistratsverordnung am 10. Juni 1948 in Kraft (siehe Verordnungsblatt für Groß-Berlin, 4. Jg., Heft 1, S. 340. Vgl. auch Geißler 2002, S. 29, 91 ff., 494, 636 f.

⁵⁷ Schneider, Alfred, geb. 24. Januar 1897 in Breslau, Mai 1927 Dr. jur., 1928 Studienrat und Festanstellung an der Oberrealschule Berlin-Steglitz, 1930 Hilfsarbeiter im Provinzialschulkollegium Berlin, 1931 Studiendirektor am Gymnasium in Lauban, November 1933 entlassen, September 1947 Mitarbeiter der Schulabteilung; Referent für Oberschulen, SED.

⁵⁸ Gemeint ist die seit August 1945 bestehende einheitlichen Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher.

Dokument 3: Beschlußprotokoll Nr. 14 der Ministerkonferenz vom 10. Bis 13. August 1948 in Kloster auf Hiddensee (Auszug). Bundesarchiv Berlin DR 2/ 905/ 72, Bl. 150/51.

[...]

Zu 4 c Entwurf eines Gesetzes betr. Verbot der körperlichen Züchtigung (Sch. 2030/48 II).

Der Gesetzentwurf wird zurückgestellt. Anstelle eines gesetzlichen Verbots der körperlichen Züchtigung wird zunächst eine Verordnung treten, die die körperliche Züchtigung in Schulen unter Androhung von Disziplinarstrafen, in schweren Fällen bis zur Entlassung aus dem Schuldienst untersagt. Hierzu soll die Schulabteilung der DVfV bereits erlassene Verordnungen der Länder den anderen Ländern, die bisher noch keine Verordnung ausgegeben haben, empfehlend zustellen. Daraufhin soll der Ministerkonferenz der Entwurf einer Verordnung betr. Verbot der körperlichen Züchtigung in Schulen zur Beschlussfassung unterbreitet werden.

Die Schulabteilung der DVfV wird beauftragt, eine Vorlage zur Regelung der Disziplinarstrafen zu erarbeiten.

Die FDJ soll – durch Vizepräsident Marquardt, die Schulabteilung der DVfV, durch das Zentraljugendamt – nahegelegt werden, durch ihre Abgeordneten in den Landtagen ein Gesetz zum Verbot der körperlichen Züchtigung schlechthin, auch in Lehrwerkstätten und durch Lehrherren, einzubringen und durchzubringen.⁵⁹ [...]

Dokument 4: Deutsche Demokratische Republik, Ministerium für Volksbildung, HA Unterricht und Erziehung, 7000/7935 / An die Ministerien für Volksbildung, HA Unterricht und Erziehung Potsdam, Schwerin, Halle, Dresden, Weimar / Betr.: Anwendung der Prügelstrafe / Berlin, den 27. Februar 1951 / Wilhelmstr. 68. Bundesarchiv Berlin, DR 2/2719, Bl. 88/89.

Die großen Erfolge der deutschen demokratischen Schule werden in zunehmendem Maße von der demokratischen Öffentlichkeit anerkannt. Um so bedauerlicher ist es, daß einige Lehrer dadurch Anlaß zu heftiger Kritik geben, daß sie die Prügelstrafe anwenden. Obwohl allen Lehrern bekannt ist, daß die Anwendung der Prügelstrafe in jeder Form strengstens untersagt ist, muß immer wieder festgestellt werden, daß sich einige Lehrkräfte über dieses Verbot hinwegsetzen. Die Diskussion über die körperliche Züchtigung ist

⁵⁹ In der Ministerkonferenz vom 9. Oktober 1948 in Berlin wurde Vizepräsident Marquardt beauftragt, die Frage des Verbots der körperlichen Züchtigung „über das Jugendamt und die FDJ“ zu klären. Auf der Ministerkonferenz vom 19. Dezember 1948 in Berlin war das Verbot kein Beratungsgegenstand mehr. Stattdessen wurde die Schulabteilung nun beauftragt, eine Richtlinie „über die Frage der Schülervertretungen“ auszuarbeiten.

abgeschlossen und jeder fortschrittliche Lehrer weiß, daß die Anwendung der Prügelstrafe vom pädagogischen Standpunkt abzulehnen ist. Hierbei ist hervorzuheben, daß die körperliche Züchtigung in jeder Form in der deutschen demokratischen Schule als Erziehungsmittel abgelehnt wird. Alle Kreisschulräte und Schulleiter sind deshalb verpflichtet, zu verhindern, daß die Prügelstrafe angewendet wird. Auch das Schlagen an den Kopf, das Kneifen, das Ziehen an den Haaren oder Ohren gilt als körperliche Züchtigung und wird von jedem einsichtigen Erzieher als unwürdig abgelehnt.

In allen Schulen sind sämtliche Lehrkräfte mit allem Ernst auf die schweren Folgen der Übertretung des Verbots der körperlichen Züchtigung aufmerksam zu machen. Jeder Lehrer, der dieses Verbot übertritt, muß mit fristloser Entlassung und darüber hinaus mit gerichtlicher Bestrafung rechnen. Etwaige Erklärungen aus Elternkreisen, daß die Eltern selbst die körperliche Züchtigung ihrer Kinder durch die Schule wünschen, können in keinem Falle auch nur als Milderungsgrund angesehen werden. Auch der häufig vorgebrachte Hinweis, daß der Übergriff eine Affekthandlung darstellte, die mit Nervosität und Überreizung des Lehrers begründet wird, kann nicht als Entschuldigung gelten.

Jeder Verstoß gegen das Verbot der körperlichen Züchtigung ist geeignet, das Ansehen der gesamten Schule und damit auch der Lehrer zu schädigen, die aus eigener Überzeugung die körperliche Züchtigung ablehnen. Einzelfälle werden erfahrungsgemäß oft verallgemeinert und sind geeignet, das Vertrauen der Eltern zur demokratischen Schule und ihrer Lehrerschaft zu erschüttern. Allen Lehrern sind die Mittel zur Erhaltung einer guten Schuldisziplin aus dem Studium der Sowjetpädagogik bekannt. Immer wieder sei darauf hingewiesen, dass ein guter, fesselnder Unterricht Disziplinarmaßnahmen in der Regel überhaupt unnötig macht und dass auf jeden Fall ein guter Kollektivegeist der Klasse den Willen zur Ordnung wirkungsvoll unterstützt.

Die gut arbeitenden Schulen liefern täglich den Beweis dafür, dass die besten Mittel zur Überwindung aller Disziplinarschwierigkeiten die richtige Entfaltung der Pionierorganisation ist. In den Schulen, in denen die Jungen Pioniere als beste Helfer der Lehrer die Stellung einnehmen, die sie im Hinblick auf die Bedeutung der demokratischen Jugendorganisation verdienen, ist die Prügelstrafe ausnahmslos geächtet. Die Erkenntnis, dass körperliche Züchtigung den Grundsätzen einer wahrhaft demokratischen humanitären Erziehung widerspricht, muss immer mehr auch Allgemeingut der Eltern werden. Die Konferenzen sollen wirkungsvollere Wege hierfür erörtern und vorbereiten. Auch in Elternversammlungen und Elternseminaren werden die Wege zur bewussten Disziplin behandelt werden müssen.

Dieser Hinweis ist in der nächsten Lehrerkonferenz allen Lehrkräften zur Kenntnis zu geben. Die Kenntnisnahme ist durch Unterschriftsleistung der

Lehrer zu bestätigen. Über die Durchführung erstatten die Hauptabteilungen Unterricht und Erziehung bis zum 31.3.1951 Bericht.

Hauptabteilungsleiter

gez. G r o t h

Es versteht sich von selbst, dass dieses Rundschreiben auch allen Erziehern bekanntgegeben wird und sinngemäße Anwendung in den Stätten der vor-schulischen Erziehung, der Jugendhilfe und Heimerziehung findet.

Dokument 5: E 13. Zum Begriff der körperlichen Züchtigung. Auszug aus einem Urteil des Bezirksarbeitsgerichtes Halle (Saale) vom 23. Januar 1954, welches die Anfechtungsklage einer Lehrerin gegen ihre fristlose Entlassung rechtskräftig abgewiesen hat. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung der DDR. 1954, S. 299.

„Zur Tatfrage selbst hat die Klägerin von Anfang an zugegeben, daß sie dem Schüler Kaiser gegen Mitte Dezember 1952 einen „Mutzkopf“ gegeben hat, weil er ihrer Aufforderung, sein Schulheft vorzunehmen, nicht rechtzeitig nachgekommen ist. Bekanntlich können „Mutzköpfe“ in leichter und derber Form verabreicht werden. Beide Formen sind als Gewaltakte anzusehen und bezwecken die Überwindung von Widerständen, wobei stets eine entfaltende psychisch wirkende Kraft ausgelöst wird. Gewaltakte körperlicher Berührung gegenüber Kindern, die der Überwindung von Widerständen dienen, sind ohne Zweifel dem heutigen Begriff „körperlicher Züchtigung“ einzuordnen, wobei es unerheblich ist, ob diese Maßnahmen als Erziehungs- oder Strafmaßnahmen angewendet werden. Unerheblich ist auch hierbei die Frage, ob es nur ein „Mutzkopf“ oder eine „Ohrfeige“ war. Diese Frage hat nur dann Bedeutung, wenn die Tat als derart schwer auszulegen ist, daß diese als eine Körperverletzung im Sinne der §§ 223ff. des StGB zu bewerten und strafrechtlich zu ahnden ist. Ein solcher Tatbestand liegt jedoch nicht vor, weil die körperliche Berührung keine Gesundheitsbeschädigung in Form eines pathologischen Zustands hervorgerufen hat, was aber nicht ausschließt, daß die Tat arbeitsrechtlich gesondert zu beurteilen ist.

Wenn nun der Beklagte in dem Entlassungsschreiben an Stelle der Worte „körperliche Züchtigung“ das Wort „Prügelstrafe“ zum Ausdruck gebracht hat, so ist diese Tatsache für die Beurteilung des Falles völlig unerheblich, weil das Gericht unter Bezug auf die Bestimmungen des § 130 Z.P.O. von Amts wegen verpflichtet ist, den Willen des Beklagten zu erforschen, wobei nicht an dem buchstäblichen Sinn des Ausdrucks zu haften ist. In den dem Gericht eingereichten Schriftsätzen nimmt der Beklagte in seiner Verteidigung auch stets Bezug auf die Bestimmung des § 20, Abs. 1 der Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen der DDR vom 24. Mai 1951 – GBl. 18/51. Hiernach heißt es: „Jede körperliche Züchtigung ist verboten.“ Die

Klägerin hat vor dem Berufungsgericht zugegeben, daß ihr diese Schulordnung und auch die Dienstanweisung für Lehrer vom 9. Juni 1948 bekannt ist. Die genannte Dienstanweisung schreibt in § 7 ebenfalls vor, daß körperliche Züchtigung, desgleichen alle sonstigen ehrenrührigen Mittel, verboten sind. Demzufolge hat sich die Klägerin mit ihrer Handlung bewußt eines Verstoßes gegen die genannten Bestimmungen der Schulordnung und der Dienstanweisung schuldig gemacht. Die genannte Schulordnung und die Dienstanweisung beinhalten Verhaltensregeln, die von unserem demokratischen Staat festgelegt und veröffentlicht worden sind. Sie sind damit ein Bestandteil der Rechtsnormen unserer antifaschistisch-demokratischen Ordnung geworden, wobei zu beachten ist, daß die Schulordnung selbst entsprechend dem Artikel 37 unserer Verfassung aufgebaut worden ist. Daraus folgt, daß jeder bewußt oder unbewußt erfolgte Verstoß gegen die gegebenen Verhaltensregeln ein Verstoß gegen die Grundsätze der antifaschistisch-demokratischen Ordnung ist und die Handlung selbst Klassencharakter trägt. Eine solche Handlung kann daher gemäß § 9a der Verordnung über Kündigungsrecht vom 7. Juni 1951⁶⁰ durch fristlose Entlassung aus dem Arbeitsrechtsverhältnis geahndet werden.“

Quellen und Literatur

Quellen

BAB [Bundesarchiv Berlin] DR 2: 247; 477; 1120; 1926; 2719; 6296 / SAPMO-BArch. [Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR – Bundesarchiv] DY 30, IV 2/905/38.

Literatur

Amtsblatt des Preußischen Ministers für Volksbildung Nr. 15 vom 1. August 1929.
 Baske, Siegfried/Engelbert, Martha (Hg.) (1966): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg.
 Bracken, Ernst von (1926): Die Prügelstrafe in der Erziehung. Soziologische, psychologische und pädagogische Untersuchungen. Dresden.
 Bericht über die 51. Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins vom 29. bis 31. März 1926 in Plauen [1926]. Leipzig.
 Bericht über die 52. Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins vom 4. bis 6. April 1927 in Döbeln [1927]. Leipzig.

⁶⁰ Mit der „Ministerratsverordnung über Pflichten und Rechte der Mitarbeiter der staatlichen Verwaltung“ vom 10. März 1955 unterlag das Kündigungsrecht für Lehrer nicht mehr dem Arbeits-, sondern dem Disziplinarrecht. Nach der Ministerratsverordnung vom 12. September 1957 ging das Kündigungsrecht als Disziplinarrecht auf die Abteilung Volksbildung beim Rat des Kreises und den Ratsvorsitzenden über. Fristlose Kündigungen bedurften nun der Bestätigung durch den Minister.

- Богатырев, Н. М (1951): Демократизация немецких школ после освобождении Германии советской армией от фашистского порабощения. По материалам Министерства просвещения земли Тюрингия. Диссертация. АПН, Москва (Bogadirjew, N.M (1951): Die Demokratisierung der Schule nach der Befreiung Deutschlands von der faschistischen Unterjochung durch die Sowjetarmee. Nach Materialien des Thüringer Volksbildungsministeriums. Dissertation APN [Akademie der Pädagogischen Wissenschaften]. Moskau.
- Clausnitzer, E./Grimm, L./Sachse, A./ Schubert, R. (Hrsg.): Handwörterbuch des Volksschulwesens. Leipzig/Berlin 1920.
- Deutsche Justiz. Jg. 1940.
- Evermann, W./Wahls, H. (Hrsg.): Schulrecht und Lehrerrecht im Freistaat Mecklenburg-Schwerin. Ergänzungsband. Wismar 1927.
- Fuchs, Arno (1930): Erziehungsklassen (E-Klassen) für schwererziehbare Kinder in der Volksschule. Halle.
- Führ, Christoph (1997): Humboldt verpflichtet! In: Ders.: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Frankfurt am Main, S. 351–369.
- Geißler, Gert (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt am Main [u.a.].
- Geißler, Gert (Hg.) (2002): Schulreform und Schulverwaltung in Berlin. Die Protokolle der Gesamtkonferenzen der Schulräte von Groß-Berlin Juni 1945 bis November 1948. Frankfurt am Main [u.a.].
- Geißler, Gert/Blask, Falk/Scholze, Thomas (Hg.) (1996): Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Berlin.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main [u.a.].
- Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, 1951, 1. Halbjahr.
- Günther, Karl-Heinz/Uhlig, Gottfried (Hg.) (1970): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945–1955. (Monumenta Paedagogica, Band IV). Berlin.
- Hävernack, Walter (1964): „Schläge“ als Strafe. Ein Bestandteil der heutigen Familiensitte in volkskundlicher Sicht. Hamburg.
- Kettner, C.: Die rechtliche Bedeutung der das Züchtigungsrecht der Elementarlehrer betreffenden Vorschriften. Diss. Würzburg 1936.
- Kluger, A. (Hg.) (1940): Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Breslau.
- Körte, S./Loebell, F.W. v./Rheinbaden, G. Frhr.v./Schwerin-Löwitz, H. Graf von/Wagner, Ad. (Hg.) (1914): Deutschland unter Kaiser Wilhelm II. Dritter Band. Das Verkehrswesen / Die Kirche / Das Unterrichtswesen / Die Wissenschaften. Erster Teil. Berlin.
- Kühn, Walter (1926): Schulrecht in Preußen. Leipzig/Berlin.
- Magistrat der Stadt Herbstein. Arbeitskreis Dorfgeschichte Stockhausen (Hg.) (2010): „Die Schull is ous!“ Aus 400 Jahren Schulgeschichte von Stockhausen und Schadges. Herbstein.
- Mertens, Th. (1878): Schläge in der Schule? Hannover.
- Ministerialblatt der Deutschen Demokratischen Republik. Jahrgang 1951. Herausgegeben von der Regierungskanzlei der Deutschen Demokratischen Republik (1951). Berlin.
- Mitzenheim, Paul (1965): Die Greilische Schulreform in Thüringen. Jena.
- Müller, Friedrich August (1906): Lehrer und Strafgesetz. Ein Ratgeber für deutsche Lehrer. Herausgegeben im Auftrag des geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins. Berlin/Leipzig.
- Neumann, Gustav (1928): Das Problem der körperlichen Züchtigung moralphilosophisch und moralpädagogisch betrachtet. Marienwerder.
- Oestreich, Paul (Hg.) (1922): Strafanstalt oder Lebensschule. Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema „Schulstrafen“. Karlsruhe.

- Plüschke, Paul (1910): Die körperliche Züchtigung der Schüler und ihre Grenzen. Eine Sammlung von Regierungs- und Ministerial-Verfügungen, sowie Oberverwaltungs- und Reichsgerichts-Entscheidungen. Langensalza.
- Poste, Burkhardt (1993): Schulreform in Sachsen. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte. Frankfurt am Main.
- Preußisches Volksschularchiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiet. 24 (1927); 29 (1932).
- Rönne, Ludwig von (1990): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. Band 1. Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privat-Unterrichts. Nachdruck der 1855 in Berlin erschienenen Ausgabe. Berlin.
- Runkel, Martin (pseud. Freimund, A.) (1875): Ueber körperliche Züchtigung beim Unterricht in Volksschulen. Leipzig.
- Sack, Eduard (1878): Gegen die Prügel-Pädagogen. Braunschweig.
- Scheibe, Wolfgang (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung. Weinheim/Berlin.
- Schott, Heinrich (1930): Züchtigungshandlungen sächsischer Lehrer. Borna/Leipzig.
- Schröbler, Erich/Schmidt-Breitung, Martin (1929): Sachsens Volks- und Berufsschulwesen. Freiberg i.S.
- Schröbler, Erich/Schmidt-Breitung, Martin (1933): Sachsens Volks- und Berufsschulwesen nach der nationalen Erneuerung. Freiberg i.S.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): Bildungspolitische Geschichte der „Grundschule“ in der SBZ und frühen DDR, 1945/46–1951/52. In: Jung, J. et al. (Hg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Münster, S. 53–79.
- Vorbrodt, W. /Herrmann, K. (1930): Handwörterbuch des gesamten Schulrechts und der Schulverwaltung in Preußen. Leipzig.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gert Geißler

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin

E-Mail: geissler@bbf.dipf.de

Matthias Blum

Macht die Ohrfeige krank? Die körperliche Züchtigung von Kindern im Spiegel der Leitentscheidung des Bundesgerichtshofes von 1957

„Hinter der negativen imago des Lehrers steht die des Prüglers [...] Den Lehrer präsentiert diese imago als den physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt.“
(Theodor W. Adorno)¹

1 Einleitung

Die körperliche Züchtigung von Kindern gehörte, obwohl immer wieder von pädagogischer Seite hinterfragt, zum Gewohnheitsrecht, welches durch die ober- und höchstrichterliche Rechtsprechung bestätigt wurde.² Sie wurde als solche in der Rechtsprechung an sich nicht infrage gestellt, sondern nur erörtert, ob einzelne Züchtigungsmaßnahmen wie die Ohrfeige als Schlag an den Kopf gesundheitsgefährdend sein würden. In der Retrospektive ist von erziehungswissenschaftlicher und bildungshistorischer Seite deshalb auch von Interesse, wie die entsprechenden Gerichtsentscheidungen das Gewohnheitsrecht der körperlichen Züchtigung – neben dem Verweis auf die Selbstverständlichkeit desselben – pädagogisch untermauert bzw. legitimiert haben. Im Folgenden soll daher der Fokus auf diese juristischen Diskurse und ihre pädagogischen Einlassungen gerichtet werden. Dass die gewohnheitsrechtlich argumentierende Annahme, die körperliche Strafe des Kindes gehöre zur „Sitte“ der Gesellschaft, aufseiten der Pädagogik gleichzeitig infrage gestellt wurde und letztendlich jeglicher Sinnhaftigkeit entbirgt, wird dabei vorausgesetzt und nicht eigens zur Diskussion gestellt.

Der Bundesgerichtshof hat in den 1950er Jahren, aber auch in den darauf folgenden Jahrzehnten, eine Reihe von Entscheidungen zur körperlichen Züchtigung von Kindern und Schülern durch Eltern und Lehrer bzw. Erzieher

¹ Adorno 1971, S. 76.

² Vgl. Vormbaum 2010. Obwohl das Züchtigungsrecht immer wieder von pädagogischer und psychologischer Seite hinterfragt wurde, habe es, wie Jens Michael Priester herausstellt, eine ausführliche juristische Behandlung niemals erfahren. Vgl. Priester 1999.

gefällt, wobei die im Folgenden vorgestellte Leitentscheidung zum Züchtigungsrecht von Lehrern und Erziehern aus dem Jahr 1957 stammt. Sie bietet einen vielschichtigen Einblick in die juristischen und pädagogischen Begründungsformen der körperlichen Züchtigung durch Lehrer und Eltern und berücksichtigt darin ebenso die Frage, ob diese Züchtigung ggf. grundrechtsverletzend ist (GG 1 u. 2), wie die Frage nach der Statthaftigkeit der einzelnen Züchtigungsmaßnahmen. Vor dem Hintergrund dieser Leitentscheidung wird zudem die stattgehabte Problematik deutlich, die sich daraus ergab, dass der Bundesgerichtshof trotz der ausdrücklichen Untersagung der körperlichen Schulzucht durch eine Verwaltungsanordnung des Bundeslandes Hessen aus dem Jahr 1946 die körperliche Züchtigung durch einen hessischen Lehrer für Rechtsens und die entsprechende Verwaltungsanordnung für straf- und gewohnheitsrechtlich irrelevant erklärte, während sich die Anklagebehörde zuvor in ihrer Revision gegen den Freispruch des züchtigenden Lehrers durch das Landgericht unter anderem auf diese Verwaltungsanordnung berufen hatte. Die Entscheidung bedingte bis in die 1970er Jahre die ober- und höchstrichterliche Rechtsprechung über die körperliche Züchtigung, zu der die Lehrer qua Gewohnheitsrecht befugt waren. So hatte noch am 4. November 1978 das Bayrische Oberste Landgericht die Verurteilung eines Volksschullehrers wegen Körperverletzung im Amt aufgehoben und zur Erläuterung auf die Entscheidung des Bundesgerichtshofes aus dem Jahr 1957 verwiesen, nach der dieser die „verfassungsrechtlichen Bedenken“ gegen die Annahme eines gewohnheitsrechtlichen Züchtigungsrechts „mit überzeugender und nach Ansicht des Senats noch heute gültiger Begründung zurückgewiesen“ habe.³ Danach entsprach es noch Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts der allgemeinen, durch das BGH-Urteil von 1957 leitend gewordenen Rechtsüberzeugung, dass der das Züchtigungsrecht im vertretbaren Maße ausübende Lehrer nicht bestraft und der Strafandrohung ausgesetzt werden sollte, obwohl entsprechende Dienstanweisungen der Bundesländer den Lehrern die körperliche Züchtigung untersagten.

2 Kommentar

Die körperliche Züchtigung ist ihrem Wesen nach dadurch bestimmt, körperliche oder seelische Schmerzen zuzufügen. Die körperliche Züchtigung durch die Lehrer sowie die Eltern diente nach der Leitentscheidung des Bundesgerichtshofes (BGH) aus dem Jahr 1957 und anderer BGH-Entscheidungen dem Erziehungszweck und hatte ihren Grund somit in der Erzie-

³ Entscheidung zit. nach Vormbaum 2010, S. 62.

hungsaufgabe gegenüber dem ungehorsamen Kind.⁴ Dass sie zwar tatbestandsmäßig im Sinne der Körperverletzung,⁵ aber jeweils durch eine den Eltern bzw. dem Lehrer zustehende Befugnis gerechtfertigt ist, stellte der BGH-Strafsenat bereits in einem Urteil vom 25.9.1952 heraus.⁶ Die Befugnis wurde durch das Gewohnheitsrecht begründet,⁷ in ihrer ständigen Ausübung verstand die körperliche Züchtigung sich gleichsam „von selbst“. Dem Gewohnheitsrecht korrespondiert die immer wieder in den Entscheidungen angeführte allgemein sittliche Anschauung.⁸ Das Gewohnheitsrecht spiegelte sich nach der höchstrichterlichen Rechtsprechung nicht nur in der allgemeinen Akzeptanz durch die Bevölkerung wider, sondern auch in der ausdrücklichen Befürwortung der Züchtigung durch die meisten Eltern. Dass der BGH in seiner Entscheidung von 1957 die Annahme eines Verstoßes gegen die Menschenwürde durch die körperliche Züchtigung und damit gegen Art. 1 GG zurückwies, dürfte sicherlich auch Ausdruck dieses vermeintlich selbstverständlichen und deshalb unhinterfragten Gewohnheitsrechts gewesen sein. Diese Zurückweisung wird zudem noch durch eine statische Auffassung von Deutschland und anderen europäischen Staaten als Kulturstaaten begründet. Danach kann die körperliche Strafe einem Kulturstaat nicht nicht würdig sein, wenn dieser diese qua Gewohnheit schon immer praktizierte. Auffällig ist hier, dass keinerlei kritische Reflexionen zur jüngsten Vergangenheit des Nationalsozialismus geboten werden, sondern der Terminus Kulturstaat vielmehr bruchlos Verwendung findet, ohne einer differenzierten Betrachtung vor dem Hintergrund eines potentiellen dynamischen Wandels unterzogen worden zu sein. Ebenso wenig sieht der BGH hier einen Verstoß gegen Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG, d. h. gegen das Recht auf körperliche Unversehrtheit, gegeben, eine solche Auffassung sei vielmehr dazu angetan, den „Ernst dieses Grundrechtes“ zu hinterfragen.⁹ Auch hier dürfte das für selbstver-

⁴ Bundesgerichtshof 1958. Auf den direkten Nachweis unter Angabe der Reverenz wird im vorliegenden Fall der BGH-Leitentscheidung aus dem Jahr 1957 weithin verzichtet, weil diese als Quelle separat angeführt wird.

⁵ § 223 StGB bildet hier den Grundtatbestand der Körperverletzungsdelikte. Vgl. für eine aktuelle Diskussion gegenwärtiger Verletzungen Parzeller/Zedler/Bratzke/Dettmeyer 2010.

⁶ Bundesgerichtshof 1953b.

⁷ Vgl. Serwe 1977, S. 10, der in Hinblick auf das entsprechende Gewohnheitsrecht anmerkt: „Vornehmlich höchst- und nach dem Zweiten Weltkrieg auch obergerichtlicher Rechtsprechung ist im Verein mit dem Großteil der juristischen Lehre dieser Lösungsweg zuzuschreiben.“

⁸ Vgl. Hävernicks 1967. Für den geschichtlichen Rückblick ist Hävernicks Darstellung nicht zuletzt deshalb interessant, weil sie einen Einblick darin gewährt, wie die körperliche Züchtigung qua „Sitte“ legitimiert wurde. Vgl. auch Biermann 1969.

⁹ Vgl. Jung 1977, S. 51: „Sicher ist die Grundrechtsgarantie des Art. 2 Abs. 2 GG unter dem Eindruck schwerwiegender Übergriffe während der NS-Zeit wie z.B. Unfruchtbarmachung und Zwangsbehandlung ohne gesetzliche Grundlage in die Verfassung aufgenommen wor-

ständig erachtete Gewohnheitsrecht im Hintergrund stehen. Die in Recht und Pflicht zur Erziehung gründende körperliche Züchtigung der Kinder hatte ein so hohes und ungebrochenes Maß an Selbstverständlichkeit erreicht, dass es dem BGH abwegig erschien, darin einen Verstoß gegen die grundgesetzlich garantierte körperliche Unversehrtheit zu erkennen. In diesem Kontext verwahrt sich der BGH-Strafsenat ebenfalls gegen eine Instrumentalisierung des Grundgesetzes im Sinne einer bestimmten pädagogischen, nicht allgemein anerkannten Auffassung, die die körperliche Züchtigung als grundgesetzwidrig einstuft. Hier zeigt sich im Umkehrschluss, dass der BGH-Strafsenat zwar auf das Gewohnheitsrecht verweisen kann, sich letztendlich aber auch nur einer pädagogischen Sichtweise anschließt, die so allgemeingültig wie suggeriert nicht sein kann, wenn es neben ihr noch anders lautende Einschätzungen gibt. Nach Auffassung der meisten Lehrer, so jedoch der Strafsenat, wäre ein Verzicht auf die Züchtigung wirklichkeitsfremd und würde die Erziehungsaufgabe ernsthaft konterkarieren. Damit beruft sich der Strafsenat auf das klassische Argument gegen die geforderte Abschaffung der körperlichen Züchtigung in der Schule, dass diese nämlich einen dramatischen Autoritätsverlust nach sich ziehen sowie eine Verrohung der Schuljugend bedingen würde. Insofern verwundert es nicht, dass noch in den 1970er Jahren das Züchtigungsrecht der Lehrer aus Disziplinierungsgründen gerechtfertigt wurde.¹⁰ In der vorliegenden Entscheidung führt der Strafsenat ferner begründet aus, dass für einen Verzicht auf die körperliche Züchtigung die Voraussetzungen fehlten, benennt diese aber nicht weiter.¹¹ Der Strafsenat hat in seiner Leitentscheidung den Anlass der einzelnen stattgehabten Züchtigungen für hinreichend erklärt. Dazu zählen „Frechheiten“ und „Ungehorsam“ ebenso wie „vorsätzliche Störungen“. Auch wenn der Strafsenat grundsätzlich davon ausgeht, dass es weder feste Regeln noch eine „Rangordnung“ der Erziehungsmittel“ gibt, werden die einzelnen Züchtigungsmittel zur Diskussion gestellt. Während Rohrstockschläge auf die Hand oder auf das Gesäß als gängige Züchtigungsmittel ausgewiesen werden,

den. Wer daraus freilich auf eine restriktive Interpretation dieses Grundrechtsartikels schließt, verwechselt Anlaß und Intention der Regelung. Die Vorschrift, die in die Verfassung Eingang gefunden hat, ist allgemein formuliert und läßt daher für einengende Interpretationen keinen Raum.“

¹⁰ Vgl. Beulke/Ruhmannseder 2008, S. 323. Vgl. ferner mit Belegen für die 1960er Jahre Biermann 1969, S. 80 ff.

¹¹ Redelberger 1952 verweist S. 1161 auf die „Auswirkungen der Kriegs- und Nachkriegszeit“, die ebenso wie die Praxis der Elternhäuser einen Verzicht auf eine Erziehung mit körperlichen Mitteln nicht sinnvoll erscheinen lassen. Von Kopp 1955 macht S. 319 f. darauf aufmerksam, „wie schwierig das Leben für die Lehrer in den überfüllten Klassen und den überbelegten Schulgebäuden ist“.

die wegen ihrer Ungefährlichkeit die zweckmäßigsten seien, wird die Zulässigkeit der Ohrfeige aufgrund potentieller gesundheitlicher Schädigungen im Einzelnen hinterfragt. Bezeichnenderweise wird die damit einhergehende Verursachung der Gefährdung jedoch nur aufseiten der Schüler ausgemacht, die diese durch plötzliche Bewegungen oder abnorme Konstitutionen auslösen könnten. Denn maßvolle Ohrfeigen seien an sich nicht gesundheitsgefährdend. Vielmehr wird schlussendlich der erzieherische Vorteil der Ohrfeige als Züchtigungsmittel gegenüber dem Rohrstock herausgestellt, da sie in ihrer unmittelbaren Reaktion auf das Fehlverhalten dasselbe zur Einsicht bringen soll. Damit erteilt der BGH-Strafsenat aber ein eindeutiges pädagogisches – und eben nicht nur juristisches – Votum zugunsten der Ohrfeige, während gemeinhin Stockschläge auf das Gesäß als das geeignetste Züchtigungsmittel galten, wobei die jeweilige Anzahl der Schläge nicht „genormt“ werden kann¹². Noch Mitte der 1970er Jahre wurden „maßvolle“ Schläge mit dem Rohrstock als akzeptabel angesehen.¹³ Einer weiteren Urteilsbegründung ist zu entnehmen, dass „Schläge mit einem Schlüsselbund ins Gesicht oder sinnloses, unbeherrschtes Prügeln“ nicht mehr zu den statthaften Züchtigungsmitteln gerechnet, im konkreten Fall aber von den Erziehern eines Landheims praktiziert wurden.¹⁴ Einer anderen Urteilsbegründung ist zu entnehmen, dass Eltern ihre 16-jährige Tochter durch Entziehung der Nahrung, Kurzschneiden der Haare und Festbinden an Stuhl und Bett zu züchtigen suchten.¹⁵ Hier tritt neben den Tatbestand der Körperverletzung noch der Tatbestand der Freiheitsberaubung aufgrund des Festbindens hinzu, wobei beide durch das Züchtigungsrecht der elterlichen Gewalthaber legitimiert waren.¹⁶ Im Rückblick ist eine Entwicklung bis in die 1970er Jahre erkennbar, nach der das Züchtigen mit Gegenständen in seiner Rechtmäßigkeit aufgrund der Verletzungsgefahren in Abrede gestellt wurde.¹⁷ Allerdings wurde nicht jeglicher Gebrauch von Gegenständen als unzulässig erklärt, wie die Bundesgerichtshof-Entscheidung von 1986 zum sogenannten „Wasserschlauch-Fall“ zeigt, nach der die Züchtigung mit einem stockähnlichen Gegenstand (hier: 1,4 cm starker, in sich stabiler Wasserschlauch auf Gesäß und Oberschenkel einer Achtjährigen) nicht grundsätzlich als entwürdigend ange-

¹² Vgl. Redelberger 1952, S. 1162.

¹³ Vgl. Vormbaum 1977, S. 654.

¹⁴ Vgl. Bundesgerichtshof 1953a, S. 108.

¹⁵ Der Leitsatz lautet: „Eltern, die ihre 16jährige sittlich verdorbene Tochter durch Kurzschneiden der Haare und Festbinden an Bett und Stuhl bestrafen, überschreiten nicht das elterliche Züchtigungsrecht.“ Bundesgerichtshof 1953b, S. 1440.

¹⁶ Das Original spricht hier nur im Singular vom „Züchtigungsrecht des elterlichen Gewalthabers“. Ebd., S. 1440.

¹⁷ Vgl. Bussmann 2000, S. 25 f.

sehen wurde.¹⁸ Die dieser BGH-Entscheidung vorausgehende Landgerichtsentscheidung belegt, dass „gelegentliche Klapse“ sowie „eine gelegentliche wohlverdiente Tracht Prügel“ noch in den 1980er Jahren als statthafte körperliche Züchtigungen angesehen wurden.¹⁹

In dem Interaktionsgefüge Eltern/Kind bzw. Lehrer/Schüler sind die Rollen eindeutig verteilt. Duktus und Jargon dieser und anderer BGH-Entscheidungen sowie Kommentare legen nahe, dass Schüler bzw. Kinder hier eher als Objekte denn als individuelle Subjekte verstanden werden, mitunter nehmen die Zuschreibungen einen sächlichen Charakter an, wenn etwa der einzelne Schüler als „Exemplar“ einer Schulklasse bezeichnet wird.²⁰ Entsprechend tritt nicht die individuelle Persönlichkeit des Kindes und damit das eigentliche Kindeswohl in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung, sondern die von ihr ausgehende Störung in Form von Frechheiten, Ungehorsam, Verstoß gegen die Sitten etc. Tritt eine Störung – ob Frechheit oder sittliche Verfehlung – auf, so muss diese beseitigt werden, ohne dass dabei nach den Ursachen und darin nach der Perspektive der Kinder bzw. ihren Persönlichkeiten gefragt würde. Eine interaktive Perspektive, die alle am Prozess Beteiligten als Subjekte wahrnimmt, wird gar nicht erst in den Blick genommen. Während die Eltern und Lehrer grundsätzlich als diejenigen dargestellt werden, die den Missstand beseitigen, sind die Kinder bzw. Schüler stets dessen Verursacher. So verneint der BGH-Strafsenat in seinem Urteil v. 25.9.1952 die Annahme, dass Eltern durch Anbinden und Kurzschneiden der Haare ihrer 16-jährigen Tochter das Ehrgefühl und den Mädchenstolz und damit das Sittengesetz verletzt hätten, denn das Mädchen hatte bereits „durch seinen sittenlosen Lebenswandel seine Ehre selbst auf das schwerste verletzt und seinen natürlichen Mädchenstolz preisgegeben“. ²¹ Die Kinder werden selbst dann als die eigentlichen Verursacher vorausgesetzt, wenn es infolge einer körperlichen Züchtigung mittels Ohrfeige zu einer Beeinträchtigung der Gesundheit kommt. In einem solchen Fall hätte dann nicht etwa der Züchtigungsberechtigte zu stark geohrfeigt, sondern der Schüler durch plötzliche Bewegung einen Schlag auf die falsche Stelle provoziert bzw. aufgrund seiner abnormen Konstitution gar nicht erst als gesundes Züchtigungsobjekt zur Verfügung gestanden (BGH-Urteil v. 23.10.1957). Dass nicht die Persönlichkeit des einzelnen Kindes bzw. sein Wohlbefinden Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzungen sind, zeigt sich auch darin, dass die Eltern als „natürliche Erzieher ihrer Kinder“ selbst bei zunächst offenkundiger Erfolglosigkeit

¹⁸ Vgl. Bundesgerichtshof 1987, S. 173 f.

¹⁹ Vgl. die Anführung der Gründe des Urteils des LG Siegen bei Reichert-Hammer 1988, S. 617.

²⁰ Vgl. Redelberger 1952, S. 1161.

²¹ Bundesgerichtshof 1953 b, S. 1441.

gegenüber einer Unterbringung in einer Erziehungsanstalt weiterhin als Erzieher präferiert werden, weil sie damit dem Interesse der Gemeinschaft entsprechend keine staatliche Hilfe benötigen. Die Fürsorge gegenüber dem Kind tritt hier hinter das Interesse der Gesellschaft, unnötige Ausgaben zu meiden, zurück. Dem negativ konnotierten Verhalten der Kinder und Schüler entspricht es ferner, die angeblich das Züchtigungsrecht überschreitenden Lehrer, deren Fälle in der Presse entsprechend aufgebauscht werden, in Schutz zu nehmen, wie der Aufsatz von Redelberger zum Züchtigungsrecht des Lehrers zeigt: „Dies bringt den Lehrerberuf in Mißkredit. Der Staat kann sich bei dem geringen Lehrernachwuchs derartige Mißstände nicht auch noch leisten. Dem einzelnen Lehrer bringen Anzeigen, Anklagen und Verfahren wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts seelische Qualen [...] Man übersehe auch nicht, daß derartige Strafverfahren die Autorität des Lehrers bei den Schülern und bei den Eltern notwendigerweise untergraben und daß solche Strafverfahren, die dann letztlich doch zumeist mit einem Freispruch enden, einen großen Verlust an Arbeitskraft, Zeit und Geld darstellen“.²² Es ist zwar von „seelischen Qualen“ die Rede, aber das sind solche des Lehrers und nicht des gezüchtigten Schülers.

Das sich in den BGH-Urteilen spiegelnde Erziehungsverständnis ist rein technischer und instrumenteller Natur und auf ein als allgemein verstandenes Sittlichkeitsbewusstsein bzw. Sittengesetz ausgerichtet, für das ein ungehorsames Kind nicht tolerierbar ist. Es wird unhinterfragt vorausgesetzt, dass die körperlichen Züchtigungen auf die Gesinnung und den Willen des Kindes einwirken, indem diese Intentionen als Begründung der Züchtigungen angeführt werden. Sollte dies offenkundig nicht der Fall sein, so bedarf es einer Steigerung der Züchtigungsmaßnahmen, nicht jedoch eines Innehaltens und Überlegens über die Sinnhaftigkeit solcher Maßnahmen. Das „Herumtreiben“ sowie der „Verkehr mit Jungen“ eines 16-jährigen Mädchens sind nicht etwa Anstoß zur Auseinandersetzung über das Wohlbefinden dieser jungen Frau, sondern geben vielmehr allein Anlass, diese Frau als „in erheblichem Grade sittlich verdorben“ einzustufen. In diesem Duktus ist es dann nur folgerichtig, dass hier Züchtigungsmaßnahmen wie Festbinden und Kurzschneiden der Haare für erziehungswirksam befunden werden, nachdem Ermahnungen, Warnungen und Schläge nicht fruchtbar waren. Denn die „Angeklagten wußten nicht, wie sie anders dem Hang des Mädchens entgegenwirken sollten, hinter Jungen und Männern herzulaufen“.²³ Da ausschließlich das Verhalten der jungen Frau negativ konnotiert wird, erübrigt sich für den BGH-Strafsenat, das Verhalten der hier angeführten Jungen und

²² Redelberger 1952, S. 1160 f.

²³ Bundesgerichtshof 1953b, S. 1441.

Männer zu problematisieren. Das rein technische Erziehungsverständnis kommt ebenfalls in der Wortwahl zum Ausdruck, wenn etwa von der Zweckmäßigkeit der Erziehungsmaßnahmen die Rede ist und es gilt, dem verderblichen Hange des Mädchens entgegen zu „steuern“. In der Logik eines solchen Verständnisses liegt es dann auch nahe anzunehmen, durch Züchtigungen würden „Abwehrkräfte gegen jenen Hang zum sittenlosen Lebenswandel“ entwickelt.²⁴ Dass andere Züchtigungen in diesem Fall „erfolglos“ blieben, hat also die Binnenlogik der Argumentation nicht beeinträchtigen können. Vielmehr ist diese „Erfolglosigkeit“ Anlass, die Steigerung der Züchtigungsmittel zu rechtfertigen. Im konkreten Fall werden somit die Züchtigungsmittel nicht nur als legitim, sondern sogar als der Erziehung „sehr dienlich“ herausgestellt.²⁵ Entsprechend wird die Steigerung der Züchtigungsmittel auch in anderen BGH-Entscheidungen gerechtfertigt.²⁶ Dass zudem der BGH in seiner Leitentscheidung von 1957 den Terminus „Erziehungsmittel“ ausschließlich auf die Züchtigungsmittel beschränkt, mag zwar einerseits dem zugrunde liegenden Tatbestand geschuldet sein, macht aber darin andererseits insbesondere die Engführung der „Erziehungsmittel“ auf die körperliche Züchtigung gegenüber ihrem weitaus differenzierteren Verständnis in der Pädagogik deutlich.²⁷ Die Fokussierung auf den Begriff des „Mittels“ entspricht allerdings nicht nur hier einem beschränkten Verständnis von Erziehung und verstellt somit den Blick auf ihre Komplexität.²⁸ Dass es durchaus auch andere Perspektiven gegeben hat, zeigt das BGH-Urteil vom 14.7.1954,²⁹ dessen Tenor die dokumentierte Leitentscheidung von 1957 jedoch nicht gefolgt ist. In diesem Urteil werden erhebliche Bedenken gegenüber der bis dato gängigen Auffassung geäußert, das Züchtigungsrecht des Lehrers aus der Erziehungsaufgabe abzuleiten. „Gegen den Wert der körperlichen Züchtigung als Erziehungsmittel sind in ständig zunehmendem Maße Zweifel laut geworden. Diese Zweifel beschränken sich nicht auf die Kreise der Eltern und anderen Erzieher; sie beschränken sich überhaupt nicht auf rein pädagogische Erwägungen. Die Entwicklung hat auch außerhalb der Schule zu einem stetigen Abbau aller Züchtigungsrechte geführt, der inzwischen so gut wie vollendet ist.“³⁰ Zum Einen hinterfragt die Entscheidung von 1954 die Vorbildfunktion des sich mit Gewalt durch-

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. Bundesgerichtshof 1953a, S. 108 ff. mit dem Tenor, dass schwere Ungehörigkeiten des Zöglings die harte Züchtigung durch den Erzieher rechtfertigen.

²⁷ Vgl. für eine systematische Darstellung mit Bezug auch auf den „klassischen“ Begriff des Erziehungsmittels Trost 1967; Geißler 1982.

²⁸ Vgl. zur Kritik des Terminus „Erziehungsmittel“ auch Brezinka 1981, S. 127 ff.

²⁹ Vgl. Bundesgerichtshof 1954.

³⁰ Ebd., S. 752.

setzenden Lehrers, dessen Handeln der Gefahr der Bewunderung und Nachahmung durch die Schüler ausgesetzt ist. Zum Anderen macht die Entscheidung darauf aufmerksam, dass hier für den Lehrer die Versuchung zum Missbrauch besteht.³¹ Der Senat ist durchaus bereit einzuräumen, „daß in seltenen Ausnahmefällen eine maßvolle körperliche Züchtigung durch den Lehrer am Platze sein mag“. Er stellt aber sogleich deutlich heraus: „Selbst dann ergibt sich aber aus dem Zweck der Erziehung zum mindesten eine Einschränkung, die bisher von der Rechtsprechung und im Schrifttum durchweg übersehen worden ist. Die Erziehung muß dem Besten des zu Erziehenden dienen. Auch das Züchtigungsrecht der Eltern ist nur ein Ausfluß ihres Rechtes und ihrer Pflicht, *für die Person des Kindes zu sorgen* (§ 1627 BGB). Keinesfalls kann das Recht des Lehrers weiter gehen als das der Eltern (RGSt 73, 259). Daraus ergibt sich, daß die Aufrechterhaltung der *Schulzucht* für sich allein niemals ein Grund sein kann, ein Kind zu züchtigen. Die Züchtigung darf nicht dazu bestimmt sein, auf *andere* Kinder zu wirken. Gewiß soll die Schule das Kind auch dazu erziehen, sich in eine größere Gemeinschaft einzufügen. Diesem Zweck wird aber die Demütigung des Kindes vor dieser Gemeinschaft, wie sie mit einer Züchtigung durch den Lehrer verbunden ist, oft nur schaden [...] Wenn selbst die Wehrmacht, die es bisweilen mit recht schwierigen Erwachsenen zu tun hat, und wenn sogar die Strafanstalten mit ihren zu einem erheblichen Teil ganz asozialen Insassen ohne körperliche Züchtigung fertig werden müssen und auch wirklich fertig werden, kann die *Anstaltsordnung* in der Schule unmöglich deren Anwendung erfordern. Die Züchtigung eines Kindes durch den Lehrer kann, wenn überhaupt, allenfalls dadurch gerechtfertigt werden, daß die Sorge für die sittliche und charakterliche Entwicklung des Kindes selbst sie zwingend gebietet“.³² In dieser Ausführung tritt zunächst die Perspektive des Kindes und somit sein Wohl in den Mittelpunkt, während die anderen Urteile eher die Befürchtung dieses Urteils bestätigen, dass es nämlich um die Aufrechterhaltung der Schulzucht etc. geht. In seiner dieses Urteil positiv würdigenden Anmerkung verweist Karl S. Bader noch einmal darauf, dass körperliche Züchtigungen keine brauchbaren Erziehungsmittel darstellen. „Moderne Pädagogik und Psychologie sind sich – außerhalb Deutschlands offensichtlich noch viel einhelliger als bei uns – darüber einig, daß Schulzucht, die mit Schlägen und mit dem Stock arbeitet, ein Schwächezeichen lediglich für den Lehrer, nicht für den Schüler darstellt“.³³ Dass Bader einschlägige Reaktionen auf das Urteil erwartet, die vom Zug der Zeit zur „Verweichlichung und

³¹ Vgl. ebd., S. 753.

³² Ebd.

³³ Bader 1954, S. 755. Eine positive Rezeption des Urteils findet sich ebenfalls bei von Kopp 1955.

von „Humanitätsduselei“ sprechen³⁴, zeigt, wie schnell in den 1950er Jahren eine kindgemäße Erziehung durch pejorative Attribute diskreditiert werden konnte. Der Tenor des Urteils hat sich aber ebenso wenig wie die Überlegungen der anschließenden Anmerkung, nämlich den berufsmäßigen Erziehern vor Augen zu halten, „was Erziehung ist und was nicht“, durchsetzen können.³⁵ Das Urteil von 1957 geht auf die Gründe des BGH-Urteils vom 14.7.1954 lediglich indirekt ein, eine ausdrückliche Bezugnahme findet sich nur auf die der Publikation des Urteils folgenden Anmerkung von Karl S. Bader in der Juristenzeitung. So lässt der Senat den Hinweis Baders, dass die Prügelstrafe nicht dem modernen Kulturstaat entspricht, nicht gelten. Denn schließlich sei die Züchtigungsbefugnis für viele Kulturstaaten selbstverständlich gewesen.³⁶ Der Argumentation des BGH-Urteils von 1954, die Statthaftigkeit der Züchtigung des Schülers vor dem Hintergrund des Abbaus aller Züchtigungsrechte im Rahmen der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zu negieren, folgt der BGH-Strafsenat in seinem Urteil von 1957 gerade nicht, sondern stellt vielmehr – trotz aller Entwicklung – jegliches Aufbrechen des Gewohnheitsrechts in Abrede. Entsprechend kann auch das Verbot der Schulbehörden, Schüler zu züchtigen, die allgemeine Befugnis zur körperlichen Züchtigung keineswegs einschränken.³⁷

Die Verwaltungsanordnungen und Erlasse einzelner Bundesländer, die dem Lehrpersonal die körperliche Züchtigung untersagten bzw. diese stark einschränkten, hatten also, wenn überhaupt, nur disziplinarrechtliche, nicht jedoch strafrechtliche Konsequenzen. Das heißt, ein körperlich züchtigender Lehrer konnte strafrechtlich nicht belangt werden, weil er darin gegen eine Verwaltungsanordnung verstoßen hatte. Denn die Ausübung des Züchtigungsrechtes war dem Ermessen des Lehrers überlassen, wobei die Grenzen durch das Sittengesetz und der Fokus durch den Erziehungszweck aufgezeigt wurden.³⁸

Damit bleibt die Frage offen, ob in den 1950er und 1960er Jahren durch die in den Verwaltungsanordnungen und Erlassen erkennbare Entwicklung, die Züchtigungspraxis zu unterbinden, das Züchtigungsrecht derogiert wurde oder ob demgegenüber die körperliche Züchtigung von Lehrern und Erziehern nicht vielmehr weiterhin praktiziert wurde, weil sie gewohnheitsrecht-

³⁴ Vgl. Bader 1954, S. 756.

³⁵ Eine Ausnahme bildet etwa die darauf teilweise bezugnehmende Entscheidung des BGH-Strafsenats in seinem Urteil vom 1.7.1958. Vgl. Bundesgerichtshof 1959, S. 73.

³⁶ Vgl. Bundesgerichtshof 1958, S. 247 f.; Bader 1954, S. 755.

³⁷ Vgl. Bundesgerichtshof 1958, S. 255 ff.

³⁸ Vgl. Oberlandgericht 1952; Bundesgerichtshof 1954, S. 753. Insofern wäre es allerdings interessant zu erfahren, ob Lehrer, die vor Gericht freigesprochen wurden, aufgrund ihrer Züchtigungsmaßnahmen disziplinarrechtlich belangt worden sind.

lich sanktioniert und darin nicht einfach durch Dienstanweisungen zu beseitigen war. Dass die BGH-Leitentscheidung aus dem Jahr 1957 die hessische Dienstanweisung von 1946 explizit auf der Ebene des Gewohnheitsrechtes konterkarierte, hat bis in die 1970er Jahre hinein auf jeden Fall einen starken Anhalt geboten, die vermeintliche Notwendigkeit maßvoller körperlicher Züchtigung auch pseudopädagogisch zu legitimieren. Und so konnte noch 1967 Werner Dietrich in der Reihe „Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung“ konstatieren, dass die Körperstrafe „in den Schulen so gut wie verboten und dennoch relativ verbreitet ist – nicht als mit dem Stock vollzogene Prügelstrafe, wohl aber in einer Reihe von Kleinformen: dem ‚Klaps‘, der Ohrfeige, dem Am-Ohr-Ziehen, dem harten Anfassen, dem Schütteln“.³⁹ Als „übliche Rechtfertigungen“ zitiert Dietrich folgende Aussagen: „So ein Klaps schadet nicht“ und „Eine Ohrfeige wirkt manchmal Wunder“. Insofern verwundert es nicht weiter, wenn Theodor W. Adorno 1965 in einem Vortrag im Institut für Bildungsforschung Berlin diesen Komplex, dass hinter der negativen imago des Lehrers die des Prüglers steht, „auch nach dem Verbot körperlicher Züchtigung für maßgebend mit Rücksicht auf die Tabus über dem Lehrberuf“ hält.⁴⁰

In den letzten Jahrzehnten hat das Züchtigungsrecht einen entscheidenden Wandel erfahren.⁴¹ Das BGH-Urteil vom 30. April 1976 wurde als wichtige Entscheidung auf dem Weg in den Ausstieg aus dem Züchtigungsrecht angesehen, obwohl es selbst zwar keine eigene Stellungnahme präsentierte, aber die gewichtige Auffassung, „daß nach dem Inkrafttreten des Grundgesetzes eine Züchtigungsbefugnis eines Lehrers oder Erziehers im Hinblick auf Art. 2 II 2 GG nicht mehr durch einen gewohnheitsrechtlichen Satz gerechtfertigt werden könne“,⁴² in der Urteilsbegründung darlegte. Für Hero Schall hatte der BGH mit dieser Entscheidung „den Lehrern und anderen Erziehern die gelbe Karte gezeigt“, denn er habe die Frage nach einer weiteren gewohnheitsrechtlichen Geltung des Züchtigungsrechtes ausdrücklich offengelassen.⁴³ Die eingangs angeführte Entscheidung des Bayerischen Obersten Landgerichtes führte 1979 auf der parlamentarischen Ebene – zunächst erfolglos – zur Forderung eines gesetzlichen Züchtigungsverbotes, während die Bundesländer in ihren Schulgesetzen einem solchem Verbot nachkamen. Mit dem Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung, d.h. mit der Reform

³⁹ Dietrich 1967, S. 109.

⁴⁰ Vgl. Adorno 1971, S. 76.

⁴¹ Vgl. Priester 1999.

⁴² Bundesgerichtshof 1976.

⁴³ Vgl. Schall 1977. Kritischer die Einschätzung von Vormbaum 1977, S. 654: „Rechtspolitisch wäre es wohl besser gewesen, der BGH hätte in der Frage des Züchtigungsrechts ein deutliches *obiter dictum* abgegeben.“ Vgl. ebenfalls Vormbaum 2010, S. 62.

des § 1631 Abs. 2 BGB vom 02.11.2000⁴⁴ – Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung sowie Unzulässigkeit körperlicher Bestrafungen, seelischer Verletzungen und anderer entwürdigender Maßnahmen – ist die Frage nach der strafrechtlichen Bewertung elterlicher Züchtigungen jedoch noch nicht abschließend beantwortet. Obwohl also Gewalt in der Erziehung nach allgemeiner Auffassung kein Verhalten mehr darstellt, das sozial anerkannt und moralisch legitimiert wäre, ist „nach wie vor“, wie Walter Kargl anmerkt, „eine Antwort auf die Frage zu geben, ob (leichtere) Körperstrafen als geeignete, erforderliche und angemessene Mittel für die Erziehung von Kindern angesehen werden und deshalb gegenüber dem Recht auf körperliche Unversehrtheit des Kindes Vorrang beanspruchen können“.⁴⁵ Die durch das Züchtigungsrecht aufgeworfene Problematik hat sich somit verschoben. Ging es lange um die Rechtfertigungsebene, das heißt um die gewohnheitsrechtliche Rechtfertigung des Züchtigungsrechtes zu Erziehungszwecken, konzentriert sich die juristische Diskussion nun auf die Tatbestandsebene.⁴⁶ Nach der letzten Änderung des § 1631 II BGB äußert sich die zu verhandelnde Problematik folglich vor allen Dingen in sozialpolitischer Hinsicht, weil man zwar einerseits die Gewalt in der Erziehung ächtet und nachdrücklich auf eine gewaltfreie Erziehung dingt, aber andererseits auch nicht die Familie bei jeder Ohrfeige durch Mobilisierung des Strafrechtes kriminalisieren will.

Die mit dem Kindeswohl argumentierende BGH-Entscheidung von 1954 hat sich – rückblickend betrachtet – leider nicht durchsetzen können. Aber hätte das gewohnheitsrechtliche Züchtigungsrecht über Jahrzehnte aufrechterhalten werden können, wenn der BGH in der Leitentscheidung 1957 sein Verständnis von Menschenwürde nicht an dem vermeintlichen Zeitgeist vor dem Hintergrund der herrschenden sittlichen Anschauungen ausgerichtet, sondern das Grundgesetz vor dem Hintergrund jüngster totalitärer Erfahrungen in diesem Punkt gegen den Zeitgeist ausgelegt hätte? Das ist zu vermuten, bleibt aber spekulativ, während die Entscheidung jedoch zeigt, dass die Würde des Menschen zwar der tragende Grund der Menschenrechte ist,⁴⁷ aber der Respekt vor ihr – tragischerweise – eben keinen axiomatischen Stellenwert für den Bereich der körperlichen Unversehrtheit und damit Unverletzlichkeit des Kindes und Schülers bedingte.

⁴⁴ Vgl. hinsichtlich des geschichtlichen Hintergrundes Roxin 2004, S. 177; Scheffler 2002, S. 279 ff.

⁴⁵ Kargl 2003, S. 60. Vgl. auch Roxin 2004, S. 177: „Unstrittig ist, dass das Verbot der körperlichen Bestrafung nicht jede körperliche Einwirkung unzulässig macht. Das Festhalten des Babys auf dem Wickeltisch oder des Kindes vor der roten Ampel ist also – weil keine körperliche Bestrafung – erlaubt und gegebenenfalls sogar geboten.“

⁴⁶ Vgl. Scheffler 2002, S. 284: „Ist nunmehr jede Züchtigung strafbare Körperverletzung?“

⁴⁷ Vgl. zur Menschenwürde als Grundlage Bielefeldt 2010, S. 21 ff.

Was bleibt, ist die Ohrfeige. Ging man bis weit in die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts von der selbstverständlichen Notwendigkeit ihres regelmäßigen Gebrauches in Form eines maßvollen Backstreiches zu unmittelbaren Erziehungszwecken aus, so scheint sie nun als „situationsbezogene Züchtigung“ bei „der Unterbindung gefährlicher Verhaltensweisen des Kindes“ weiterhin geboten zu sein – zumindest aus juristischer Sicht.⁴⁸

3 Quelle

1. Die körperliche Züchtigung der Schüler durch den Lehrer erfüllt den Tatbestand der Körperverletzung (§ 223 StGB). Sie ist jedoch nicht strafbar, wenn der Lehrer zur Züchtigung rechtlich befugt ist und sich innerhalb der Grenzen dieser Befugnis hält.⁴⁹
2. Im Lande Hessen ist der Volksschullehrer kraft Gewohnheitsrechts auch heute befugt, die Schüler seiner Schule zu Erziehungszwecken aus hinreichendem Anlaß maßvoll körperlich zu züchtigen.
3. Eine auf Gewohnheit beruhende Züchtigungsbefugnis kann nur durch materielles Gesetz oder Gewohnheitsrecht aufgehoben werden, nicht durch bloße Verwaltungsanordnungen.
4. Die Grenzen der Züchtigungsbefugnis nach Anlaß, Zweck und Maß werden in Hessen ebenfalls durch das Gewohnheitsrecht bestimmt. Danach ist jede quälerische, gesundheitsschädliche, das Anstands- und Sittlichkeitsgefühl verletzende, nicht dem Erziehungszweck dienende Züchtigung verboten.
5. Der Richter hat im Einzelfall nachzuprüfen, ob der Lehrer sich bei der Züchtigung in den rechtlichen Grenzen der Züchtigungsbefugnis gehalten hat.

StGB §§ 223 ff, 340; GG Art. 1 u. 2 Abs. 2 Satz 1; Verfassung des Landes Hessen v. 1. Dezember 1946 Art 56 Abs. 4.

2. Strafsenat. Urt. vom 23. Oktober 1957 g. W. 2 StR 458/56.

⁴⁸ Vgl. Beulke, 2009, S. 138: „Sinnvolle Erziehungsmaßnahmen müssen also zulässig bleiben. So muss zB [sic!] eine Mutter die Möglichkeit behalten, ihrem auf die vielbefahrene Straße zueilenden Kleinkind durch eine spontane Züchtigung zu verdeutlichen, dass Derartiges nicht geduldet wird. Bei der Unterbindung gefährlicher Verhaltensweisen des Kindes darf die situationsbezogene Züchtigung durchaus auch intensiv spürbar ausfallen, so zB [sic!] in Form einer schmerzhaften ‚Backpfeife‘.“

⁴⁹ Bundesgerichtshof 1958. Das Urteil ist neben weiteren Urteilen in den 1950er Jahren zur körperlichen Züchtigung durch Lehrer und Heimerzieher ebenfalls wiedergegeben im Anhang von Stettner 1958, S. 74 ff.

I. Landgericht Darmstadt

Der Angeklagte, Lehrer und Konrektor einer Volksschule im Lande Hessen, hat in sieben Fällen jeweils einen Schüler dieser Schule teils durch Ohrfeigen, teils durch Schläge mit einem Rohrstock auf die Hand körperlich gezüchtigt. Er wurde deshalb wegen Körperverletzung im Amt (§ 340 StGB) angeklagt. Das Landgericht hat ihn in allen Fällen freigesprochen.

Die Revision der Staatsanwaltschaft bekämpft in fünf Fällen den Freispruch. Der Bundesgerichtshof hat sie verworfen.

Aus den Gründen:

[...]

II.

Bei der rechtlichen Würdigung geht das Landgericht zutreffend von der seitens des Reichsgerichts und des Bundesgerichtshofs in ständiger Rechtsprechung vertretenen Ansicht aus, daß jede körperliche Züchtigung den äußeren und inneren Tatbestand der Körperverletzung in der Form des körperlichen Mißhandelns – § 223 Abs. 1 StGB – erfüllt [...] Da die körperliche Züchtigung, auch wenn ihr die Erziehungsabsicht zugrunde liegt, ihrem Wesen und ihrem Zwecke nach in der Zufügung körperlichen oder seelischen Schmerzes besteht (BGH NJW 1953, 1440 Nr. 23), läßt sich ihre Tatbestandsmäßigkeit nicht ernstlich bezweifeln. Sie kann also straflos nur dann sein, wenn sie durch eine Züchtigungsbefugnis gerechtfertigt wird.

Es war deshalb zu prüfen, ob der Angeklagte in seiner Eigenschaft als Volksschullehrer ganz allgemein befugt war, die Schüler seiner Schule körperlich zu züchtigen, und, wenn dies der Fall war, ob er sich bei den hier in Betracht kommenden Züchtigungen innerhalb der Grenzen seiner Befugnis gehalten hat. Das Landgericht hat beide Fragen bejaht, während sie die Revision der Staatsanwaltschaft verneinen will. Sie ist der Ansicht, daß die Züchtigungsbefugnis der Volksschullehrer in Hessen als Rechtfertigungsgrund in Hessen beseitigt sei, weil der Hessische Minister für Kultus und Unterricht in Nr. 8 des Erlasses betreffend Schulstrafen vom 13. Mai 1946 (abgedruckt im Amtsblatt 1949 S. 372) jede Art körperlicher Züchtigung verboten habe. Sie meint ferner, das in Art. 56 Abs. 4 der Verfassung des Landes Hessen vom 11. Dezember 1946 „verankerte“ Erziehungsziel der Schule schließe jede körperliche Züchtigung in den Schulen des Landes Hessen aus; die Züchtigung der Schüler K. und M. durch Schläge mit einem Rohrstock auf die innere Handfläche verstoße zudem gegen Art. 1 GG, weil eine solche Behandlung das natürliche Selbstwertgefühl des Schülers und damit die menschliche

Würde verletze, insbesondere wenn sie vor der versammelten Klasse vollzogen werde.

Der Senat pflichtet im Ergebnis der Ansicht des Landgerichts bei.

III.

1. [...]

Bis zum Jahre 1945 stand in den deutschen Ländern, in denen eine gesetzliche Regelung fehlte, dem Volksschullehrer kraft Gewohnheitsrecht die Befugnis zu, seine Schüler aus begründetem Anlaß zu Erziehungszwecken maßvoll zu züchtigen.

Diese Befugnis verstand sich – wie allgemeinkundig ist und vom Landgericht zutreffend hervorgehoben wird – nach der bis ins 20. Jahrhundert herrschenden Auffassung „von selbst“. Sie ist bis dahin von den Lehrern ständig ausgeübt worden. Das Reichsgericht hat sie in ständiger Rechtsprechung als Gewohnheitsrecht anerkannt, indem es aussprach, daß die Züchtigungsbefugnis des Lehrers keiner gesetzlichen Begründung bedürfe, sondern aus dessen Recht und Pflicht zur Erziehung „ganz von selbst“ folge [...] Von der Bevölkerung wurde die Züchtigung der Schulkinder durch den Lehrer in den angegebenen Grenzen allgemein gebilligt, von den Eltern der Schulkinder ganz überwiegend im Interesse der Erziehung gewünscht. Die obersten Schulbehörden der früheren Bundesstaaten und späteren Länder setzten die Züchtigungsbefugnis des Volksschullehrers als unbestritten voraus, indem sie Vorschriften über die Art und Weise der Züchtigung erließen [...].

[2.] a) Die von der Revision der Staatsanwaltschaft vorgetragene Ansicht, die Züchtigung von Schülern durch Schläge mit einem Rohrstock auf die innere Handfläche verletze die menschliche Würde und verstoße deshalb gegen Art. 1 GG, wird auch vereinzelt im Schrifttum und zwar für jede körperliche Züchtigung vertreten. Begründet wird sie damit, daß die „Unantastbarkeit der Menschenwürde“ auch für Kinder die körperliche Strafe ausschließe, weil sie in einem Kulturstaat grundsätzlich als ehrenverletzend und somit als entwürdigend gelte (v. Kopp JZ 1955, 319). In derselben Richtung liegt die Äußerung Baders, das Verbot der „Prügelstrafe“ müsse als Bestandteil des modernen *ordre public* gelten (JZ 1954, 755).

Diese Auffassung ist nach Ansicht des Senats nicht haltbar. Sie wird schon dadurch widerlegt, daß bis weit in das 20. Jahrhundert hinein in Deutschland wie in den übrigen Staaten des europäischen Abendlandes die auf den Erziehungszweck ausgerichtete maßvolle Züchtigung von Schulkindern nicht nur gebilligt, sondern allgemein als selbstverständliches, aus der Erziehungsaufgabe des Lehrers fließendes Recht angesehen worden ist. Niemand wird behaupten wollen, daß während der unangefochtenen Bejahung der Züchti-

gungsbefugnis des Lehrers diese Staaten keine Kulturstaaen gewesen seien. Die gegenteilige Auffassung sieht sich dann auch gezwungen, eine Ausnahme für das Züchtigungsrecht der Eltern einzuräumen. Man hat diese Ausnahme bisher aus den Vorschriften der §§ 1631 Abs. 2, 1684, 1800 BGB (aF) abgeleitet (v. Kopp aaO). Nach allgemeiner und kaum angefochtener Meinung schloß das in § 1631 Abs. 2 BGB (aF) normierte Recht des elterlichen Gewalthabers zur Anwendung angemessener Zuchtmittel die maßvolle körperliche Züchtigung ein [...].

Das Urteil darüber, was der Würde des Menschen entspricht, wird durch die fortschreitende Erkenntnis der sittlichen Werte und der aus ihnen sich ergebenden Grundsätze für das menschliche Handeln bestimmt. Die auf dem jetzigen Stande der Erkenntnis beruhenden, in der Rechtsgemeinschaft herrschenden sittlichen Anschauungen haben bisher die maßvolle Züchtigung der Kinder durch die Eltern und die sonstigen Erzieher für zulässig und in Recht und Pflicht zur Erziehung begründet angesehen. Aus Art. 1 GG ist deshalb nichts gegen eine maßvolle körperliche Züchtigung der Kinder zu entnehmen. Insbesondere ist es nach Ansicht des Senats nicht angängig, sich auf diese Vorschrift des Grundgesetzes zur Durchsetzung einer bestimmten pädagogischen Auffassung zu berufen, die keineswegs Anspruch auf allgemeine oder unbezweifelte überwiegende Anerkennung erheben kann.

Für unhaltbar erachtet der Senat die ebenfalls im Schrifttum vereinzelt geäußerte Ansicht, ein Züchtigungsrecht des Lehrers sei unvereinbar mit Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG, der das Recht auf körperliche Unversehrtheit garantiert. Nichts spricht dafür, daß das Grundgesetz die maßvolle Züchtigung der Kinder durch den Lehrer oder gar die Eltern als eine Verletzung der körperlichen Unversehrtheit ansehen und für verfassungswidrig erklären wollte. Eine solche Auffassung ist nur dazu angetan, den Ernst dieses Grundrechtes in Frage zu stellen. Es ist unmittelbar einsichtig, daß mit dessen Formulierung schwerwiegende Eingriffe, wie z.B. die Unfruchtbarmachung oder Zwangsbehandlungen ohne gesetzliche Grundlage, ausgeschlossen werden sollten [...].

c) Auch durch entgegenwirkendes Gewohnheitsrecht ist die Züchtigungsbefugnis nicht aufgehoben worden.

Seit vielen Jahren wird die Frage erörtert, ob die Züchtigung der Schüler durch die Lehrer weiterhin gestattet sein soll. Weder in Hessen noch in einem anderen Lande der Bundesrepublik ist es bisher zu einer einmütigen oder wenigstens überwiegenden Ablehnung der Züchtigungsbefugnis des Lehrers gekommen. Auch die Eltern lehnen es in ihrer Mehrheit nicht ab, daß der Lehrer bei begründetem Anlaß die Schüler zum Zwecke der Erziehung und in den durch diesen Zweck gezogenen Grenzen körperlich züchtigt [...] Sehr viele Lehrer, wenn nicht sogar die überwiegende Mehrheit, sehen die Voraus-

setzungen für eine Beseitigung der Züchtigungsbefugnis unter den heutigen Verhältnissen nicht für gegeben an und halten es auf Grund ihrer täglichen Erfahrung für wirklichkeitsfremd, heutzutage ohne ernsthafte Gefährdung der Erziehungsaufgabe gegenüber allen Schülern im volksschulpflichtigen Alter gänzlich ohne körperliche Züchtigung auskommen zu wollen [...].

V.

1. (Der Bundesgerichtshof prüft nunmehr, ob nach den tatrichterlichen Feststellungen in allen Fällen ein hinreichender Anlaß für die Züchtigung bestand. Er bejaht das und führt dabei aus:)

Frechheiten, Ungehorsam und vorsätzliche Störungen des Unterrichts können ein hinreichender Grund zu körperlicher Züchtigung sein. Ein solcher ist gegeben, wenn ein verständiger Pädagoge in einem solchen Falle es für erzieherisch zweckmäßig halten kann, den Schüler körperlich zu züchtigen. Feste Regeln lassen sich dafür nicht aufstellen. Verfehlt wäre es aber, anzunehmen, die Züchtigung sei nur dann rechtmäßig, wenn alle sonst zur Verfügung stehenden Schulstrafen oder Zuchtmittel ausgeschöpft wären. Es wäre irrig, zu meinen, die körperliche Züchtigung sei die schwerste und somit „letzte“ Strafe [...] Es läßt sich keine allgemeine „Rangordnung“ der Erziehungsmittel aufstellen. Die Wahl des Zuchtmittels muß sich nach der Art der Verfehlung und nach der Persönlichkeit des Schülers richten [...].

3. (Weiter wird dem Landgericht darin beigespflichtet, daß der Angeklagte die Grenzen der Züchtigungsbefugnis in keinem Falle überschritten hat. Dabei wird folgendes ausgeführt:)

Jede quälerische, gesundheitsschädliche, das Anstands- und Sittlichkeitsgefühl verletzende Behandlung des Zöglings ist grundsätzlich und ausnahmslos verboten (RGSt 73, 257, 258).

Der Angeklagte hat sowohl Schläge mit einem Rohrstock – einmal auf die Finger und viermal auf die Handfläche – als auch Ohrfeigen ausgeteilt.

In keinem Falle hat das Landgericht feststellen können, daß die Ohrfeigen gesundheitsschädlich waren. Sämtliche Züchtigungshandlungen waren nach den Feststellungen nicht quälerisch. Sie verletzten ferner nicht das Anstands- und Sittlichkeitsgefühl. Schläge mit dem Rohrstock auf die Hand oder auf das Gesäß sind die allgemein üblichen und wegen ihrer Ungefährlichkeit die zweckmäßigsten Züchtigungsmittel. Sie begegnen also, wenn sie maßvoll sind, keinen rechtlichen Bedenken.

Umstritten ist dagegen, ob auch Ohrfeigen zulässige Züchtigungsmittel sind. Bei ihnen besteht wie bei anders gearteten Schlägen an den Kopf die – wenn auch sehr entfernte – Gefahr gesundheitlicher Schädigung, wenn der Schlag infolge einer Bewegung des Schülers anders trifft, als beabsichtigt, oder wenn der Schüler infolge einer dem Lehrer unbekannten abnormen Konsti-

tution oder Krankheit für irgendwelche gesundheitsschädlichen Wirkungen besonders disponiert ist. Beispiele bieten die Urteile RGSt 73, 257 (Der Schlag mit der flachen Seite eines dünnen Buches auf den Kopf trifft das rechte Auge, Erblindung) und RG DR 1943, 580 (Netzhautablösung). Ersichtlich deshalb verbieten die Verwaltungsvorschriften sehr oft Schläge an den Kopf schlechthin. Der frühere 3. Strafsenat hat in zwei nicht veröffentlichten Entscheidungen zu der Frage Stellung genommen, ob eine einzelne Ohrfeige ein zulässiges Mittel der körperlichen Züchtigung ist. Im Urteil 3 StR 181/51 vom 17. Mai 1951 wird das bejaht; ausnahmsweise könne aber auch eine einzige Ohrfeige die Grenzen der Züchtigungsbefugnis überschreiten. Auch im Urteil 3 StR 527/53 vom 21. Januar 1954 wird anerkannt, daß Ohrfeigen zu den allgemein gebräuchlichen und rechtlich zulässigen Züchtigungsmitteln gehören [...].

Dem Gesetzgeber ist es selbstverständlich unbenommen, bei einer Regelung des Züchtigungsrechts jeden Schlag ins Gesicht, also auch Ohrfeigen, mit der Wirkung zu verbieten, daß der Lehrer, der sie gleichwohl austeilte, sich wegen Körperverletzung strafrechtlich zu verantworten hat. Im vorliegenden Falle ist mangels einer ausdrücklichen gesetzlichen Regelung zu entscheiden, ob maßvolle Ohrfeigen, die keine Merkmale an der getroffenen Stelle hinterlassen, die durch das Sittengesetz oder durch das Gewohnheitsrecht gezogenen Grenzen des Züchtigungsrechts überschreiten. Das ist zu verneinen. Ohrfeigen dieser Art verursachen erfahrungsgemäß nahezu nie Gesundheitsbeschädigungen. Die Möglichkeit, daß infolge außergewöhnlicher Umstände eine Gesundheitsbeschädigung eintritt, liegt bei derart maßvollen Ohrfeigen so fern, daß daraus kein rechtliches Verbot dieser Art der körperlichen Züchtigung hergeleitet werden kann. Ganz allgemein wird eine Ohrfeige als minder schwer erachtet als die Austeilung von Stockschlägen. Der Grund liegt darin, daß die Ohrfeige die sofortige Reaktion auf ein fehlerhaftes Verhalten ist und mehr den Charakter des „Zur-Besinnung-Bringens“ hat. Stockschläge sind dagegen Vollzug einer für eine Verfehlung zudiktierten Strafe. Dazu kommt, daß es erzieherisch von weit größerem Nutzen sein kann, eine Unbotmäßigkeit oder Frechheit auf der Stelle mit einer Ohrfeige zu erwidern. Auch vom Erziehungszweck her bestehen deshalb keine Bedenken, maßvolle Backenstreiche als zulässige Züchtigungsmittel zu betrachten. Sie sind als solche bisher gewohnheitsrechtlich anerkannt [...].

Quellen und Literatur

Kommentierte Quelle

Bundesgerichtshof (1958): Urteil vom 23.10.1957 – 2 StR 458/56. In: Entscheidungen des Bundesgerichtshofes in Strafsachen, Bd. 11. Köln u. Berlin, S. 241-263.

Gedruckte Quellen

- Oberlandesgericht Köln (1952): Urteil vom 29.01.1952 – Ss 260/52. In: Neue Juristische Wochenschrift 5, S. 479-480.
- Bundesgerichtshof (1953 a): Urteil vom 6.6.1952 – 1 StR 708/51. In: Entscheidungen des Bundesgerichtshofes in Strafsachen, Bd. 3. Berlin u. Köln, S. 105-110.
- Bundesgerichtshof (1953 b): Urteil vom 25.9.1952 – 3 StR 742/51. In: Neue Juristische Wochenschrift 6, S. 1440-1441.
- Bundesgerichtshof (1954): Urteil vom 14.7.1954 – 5 StR 688/58. In: Juristenzeitung 9, S. 752-755.
- Bundesgerichtshof (1959): Urteil vom 1.7.1958 – 1 StR 326/56. In: Entscheidungen des Bundesgerichtshofes in Strafsachen, Bd. 11. Köln u. Berlin, S. 62-75.
- Bundesgerichtshof (1976): Urteil vom 30.4.1976 – StR 481/75. In: Neue Juristische Wochenschrift 29, S. 1949-1950.
- Bundesgerichtshof (1987): Beschluß vom 25.11.1986 – 4 StR 605/86. In: Neue Zeitschrift für Strafrecht 7, S. 173-174.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main, S. 70-87.
- Bader, Karl S. (1954): Anmerkung [BGH, Urteil v. 14.7.1954 – 5 StR 688/58]. In: Juristenzeitung 9 (1954), S. 755-756.
- Beulke, Werner (³⁹2009): Strafrecht. Allgemeiner Teil: Die Straftat und ihr Aufbau. Heidelberg.
- Beulke, Werner/Ruhmannseder, Felix (2008): Sind Lehrer an einer Privatschule „Amtsträger“ im Sinne des § 340 StGB? Zugleich Besprechung des Beschlusses OLG München 4 St RR 194/07 vom 22. Januar 2008. In: HRRS. Onlinezeitschrift für Höchstgerichtliche Rechtsprechung zum Strafrecht 9 (2008), S. 322-327.
- Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.), Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 21-34.
- Biermann, Gerd (1969): Kindeszüchtigung und Kindesmißhandlung. Eine Dokumentation. München u. Basel.
- Brezinka, Wolfgang (²1981): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg: Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München u. Basel.
- Bussmann, Kai-D. (2000): Verbot familialer Gewalt gegen Kinder. Zur Einführung rechtlicher Regelungen sowie zum (Straf-)Recht als Kommunikationsmedium. Köln u. Berlin.
- Dietrich, Werner (1967): Der junge Lehrer und die Schulzucht. Ein Beitrag zur Psychologie der Disziplin (Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung; 8), Hannover u. Berlin u. Darmstadt u. Dortmund.
- Geißler, Erich E. (⁶1982): Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn.
- Hävernack, Walter (1964): „Schläge“ als Strafe. Ein Bestandteil der heutigen Familiensitte in volkscundlicher Sicht (Volkscundliche Studien; Bd. II), Hamburg.
- Jung, Heike (1977): Das Züchtigungsrecht des Lehrers (Schriften zum Strafrecht; Bd. 25). Berlin.
- Kargl, Walter (2003): Das Strafunrecht der elterlichen Züchtigung (§ 223 StGB). In: Neue Justiz. Zeitschrift für Rechtsentwicklung und Rechtsprechung in den neuen Ländern 57, S. 57-64.
- Kopp, Werner von (1955): Zu dem Urteil des BGH über das Züchtigungsrecht der Lehrer [Urteil v. 14.7.1954 – 5 StR 688/58]. In: Juristenzeitung 10, S. 319-320.

- Parzeller, Markus/Zedler, Barbara/Bratzke, Hansjürgen/Dettmeyer, Reinhard (2010): Körperverletzung, Aussetzung und Verletzung der Fürsorgepflicht gegenüber Kindern. Strafrechtliche Aspekte anhand höchststrichterlicher Rechtsprechung. In: Rechtsmedizin 20, S. 179-187.
- Priester, Jens Michael (1999): Das Ende des Züchtigungsrechts. Eine historische, dogmatische und straftheoretische Untersuchung (Strafrechtswissenschaft und Strafrechtspolitik; Bd. 2). Baden-Baden.
- Redelberger, (1952): Das Züchtigungsrecht des Lehrers. In: Neue Juristische Wochenschrift 5, S. 1158-1162.
- Reichert-Hammer, Hansjörg (1988): Anmerkung zum Beschluß des BGH v. 25.11.1986 – 4 StR 605/86 LG Siegen, in: Juristenzeitung 43, S. 617-622.
- Roxin, Claus (2004): Die strafrechtliche Beurteilung der elterlichen Züchtigung. In: Juristische Schulung 44, S. 177-180.
- Schall, Hero (1977): Anmerkung [BGH, Urteil v. 12.8.1976 – 4 StR 270/76]. In: Neue Juristische Wochenschrift 30, S. 113-114.
- Scheffler, Uwe (2002): Der Staatsanwalt im Kinderzimmer? Zu den Einschränkungen des elterlichen Erziehungsrechts aus der Sicht des Strafrechtlers. In: Jahrbuch für Recht und Ethik 10, S. 279-305.
- Serwe, Rolf A. (1977): Die retrograde Entwicklung der „gewohnheitsrechtlichen“ Züchtigungsbefugnis des Lehrers. Ausgangspunkte und Grundlagen eines Wandlungsprozesses – zugleich ein kritischer Beitrag zur herrschenden höchst- und obergerichtlichen Rechtsprechung. Bochum.
- Stettner, Heinrich (1958): Die strafrechtliche Problematik der körperlichen Züchtigung (Jugend im Blickpunkt). Berlin.
- Trost, Friedrich (²1967): Die Erziehungsmittel. 16 Vorlesungen, Weinheim u. Berlin.
- Vormbaum, Thomas (1977): Anmerkung [BGH, Urteil v. 12.8.1976 – 4 StR 270/76]. In: Juristenzeitung 32, S. 654-655.
- Vormbaum, Thomas (2010): „Auch mal eine Ohrfeige“. In: Journal der Juristischen Zeitgeschichte. Zeitschrift für die Rechtsgeschichte des 19. bis 21. Jahrhunderts 4, S. 60-63.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Matthias Blum

Freie Universität Berlin

Schwendenerstraße 31, 14195 Berlin

E-Mail: matthias.blum@fu-berlin.de

Between Freight-shippers and Nordicists – Educational historiography in Denmark during the long twentieth century

1 Introduction

In this article we attempt a somewhat impossible task – to propose a draft and analysis of the history of education in Denmark from the late 19th century to the 21st century. A recently published bibliography of historical works in Danish educational scholarship encompasses over 10,000 posts – and barely spans the latter half of the century.¹ This leaves us a wide and open field to analyze. The most we can do is to provide the reader with a very limited outline of some positions taken in this historiography – and try to frame these in the political context. This attempt builds upon an understanding of the development in scholarly fields as an expression of external forces just as much as internal dynamics. Here we will examine educational historiography as such a battlefield. We claim that the political economy of the educational field has been supported by historians of education trying to deliver and reflect on common premises for a specific group of educationalists.

Secondly we try to frame the Danish historiography of education in a nexus of either references to a continental continuity, first and foremost the tradition of Germanophone *Bildung*, or references to a Pan-Scandinavian area of common egalitarian and naturalistic educational traditions. This Scandinavism (covering only Denmark, Norway and Sweden), is somewhat mixed with a wider Nordic reference (including Iceland and Finland and more recently the Baltic countries). We choose to call this an educational Nordicism. The references to the Anglo-Saxon world are less overt, albeit important for the two most recent trends to be dealt with in this article. We pinpoint five distinct and broad trends in the historiography – more or less in chronological order – represented by recent works in the history of education. Within this framework we have tried to analyze some “grand narratives” from the late

¹ Larsen 2004.

nineteenth century through to the twenty-first century. Our overview of central works in the Danish history of education supports one of these existing cultural-political viewpoints.

Existing literature on this subject is surprisingly limited. We only found four articles available on Danish educational historiography, and they dealt with the writing of history at Denmark's only institute for school history. "Forty Years of Research into the History of Education in Denmark", published by the second professor at this institute, Vagn Skovgaard-Petersen, in the *Scandinavian Journal of Educational Research*, has been the most comprehensive article to date. Other contributions in this issue deal with other Nordic countries and must therefore be recommended to the reader.² The other historiographical overviews will be commented on below.³

To simplify the overall development we will group the literature into five segments. These five segments more or less correspond to similar groupings in international literature on educational historiography. This literature tends to group educational historiography into four groups: 1) conservative; 2) Whig; 3) revisionist; and 4) post-revisionist.⁴ We will be adding a fifth group to this list. The arguments for specific Danish variants to this overall succession will be presented below. We do not however intend to present our five groups in any linear chronological order, because we find new contributions to the Danish historiography of education in all these groups.

Firstly, the neo-humanist tendencies of much education throughout Europe have played a major role in defining the educated elites of Denmark since the breakthrough of these ideas in Northern Europe in the 18th century. The keyword in this tradition has been the term *dannelse* (*Bildung*), along with differing definitions of *almendannelse* (*Bildung*). We choose to call this group both *borgerlig* (*bürgerlich*) and *dannelsesbaseret*, i.e. building on the positive connotations of humanistic scholarship and *Bildung*, but with a somewhat conservative outlook. The continuing importance of specific German pedagogy and educational thinking in the first half of the nineteenth century brought the observer Jørgen Jørgensen to express the calamities of Danish educational thinking in 1848: "Just as much as we lack independent educational writers, the more numerous are the pedagogical freight-shippers that make German works on the field accessible to readers not acquainted with this language".⁵

Early reactions to this trend were the realistic and/or national romantic movements that gained increasing political force during the late nineteenth century. We choose to call this assertive group both liberal and Grundtvigian

² Skovgaard-Petersen 1997.

³ Markussen 1981 and 2001; Degnbol 2001.

⁴ Herbst 1980 and 1999; Green 1994; Depaepe 1997.

⁵ Jørgensen 1848, p.189 cited in Nordenbo 1984, p.87.

– with reference to their central ideology – owing to its being largely framed by the educationalist and Protestant priest Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). Just as the first group chiefly had continental references, many members of this group were Nordicist – ranging far into the twentieth century. The romantic period in which these ideas were born was the period of a conscious severing of all decisive connections to Germany. Instead, it was a reference to a common Nordic past. This was something new, and although politically insignificant it was culturally decisive. The fact that the native languages formed a central part of the national romantic turn in education and culture provided a natural point of departure for the growing Scandinavianist and Nordicist movements. One of the two national wars occurring in the latter half of the nineteenth century was won and the other lost to the emerging German superpower. Seen from a Danish perspective, the effects of the latter, lost in 1864, were to be quite long-lasting in terms of rupturing Denmark's cultural connections to her southern neighbour. Tendencies in this historiography will be seen to be somewhat Whiggish. In other words, they will tend to be seen as the advent of an egalitarian democracy realized through the educational counterforce of the Grundtvigian and liberal movements of the second half of the nineteenth century.

Moving into the early twentieth century, we encounter in Denmark, as elsewhere in Europe and globally, more radical groups within the progressive movement of educational reform. These tendencies had differing proponents, but the common denominator of their scholars was a positive evaluation of more child-centred pedagogies (along with the democratic urge to include all social groups in this educational form). We choose to call this group both culturally radical and progressive. This group shares characteristics of a Whig interpretation of history as the historiography relates an increasingly child-centred pedagogy and democratization by means of more and better schools. Research on the internationalization of educational thinking seen from a global perspective shows this period to be astonishingly international, not surpassed until the latter quarter of the century, in what many see as the true age of globalization of educational practices and reflection.⁶

Both before and after the ruptures in academia of 1968, a fourth group emerged with considerable expansion into the present field of the history of education in Denmark. We choose to call these scholars socialist and/or emancipatory in their view of the history of education. This group of Danish scholars fits quite well into the international revisionist movement in educational history. We see the Danish revisionists develop from an initially socialist or Marxist view of history in general to a more post-modern, critical and

⁶ Schriewer et. al. 1998.

emancipatory line expressing the aspirations of underprivileged groups or subgroups in what could be considered as advocative voicing. Workers and peasants were the “people” initially to be emancipated in Marxism – women, children, the handicapped, ethnic minorities etc. were later identified as groups who were also in need of emancipation from a more or less well defined power-holding subject. The initial nexus of reference of this group was clearly a child of Cold War Europe. The heroes and heroines of a western Marxist turn (very often German!) could be observed in connection with an anti-capitalist reverence for the Eastern Block. Educational historiography was by no means actively trying to drive Denmark into the communist camp – although the tensions of the Cold War could trigger an intense critique of the perpetual structural inequalities of education in the capitalist block, including little social democratic Denmark.

We are not keen on defining all subsequent literature under the well-known heading of post-revisionism; however, we do find a new pragmatic and more optimistic view of certain developments in schooling. This is far-removed from defining post-revisionism as Diane Ravitch has done, regarding it as rejecting all reform pedagogy as intentionally defunct. Our version of a post-revisionist approach could be called an all-inclusive, laissez-faire view of educational history-writing. Some choose the view of everyday life, with recourse to materiality or effects, while some focus on a strong state as a positive and progressive actor. Others find some inspiration for didactics in heroes of the past. One could agree with Gary McCulloch in a recent debate with Marc Depaepe that a New Testament is needed in light of the historical Puritanism of the revisionist. We also do not find that Marc Depaepe is completely right in his purist Ten Commandments.⁷

Before we enter into a characterization of the views on educational history of these five groups of scholarship in the history of education in Denmark, we will briefly review institutional developments within the field of the history of education, where it has been shown that Nordic references are dominant in Denmark’s educational self-perception. Secondly, a short pre-history of what has been called the Danish schism will provide a key to understanding the comparative differences and oddities of the Danish situation as opposed to both German and Scandinavian developments at our point of departure: late nineteenth-century Denmark. At the same time, this provides an outline of the first opposition mentioned above: neo-humanistic elites with continental references challenged by assertive national romantic and realistic movements with Nordicism references. These two positions are also described in an influential external view of Denmark. Margaret Archer suggests that, at its incep-

⁷ Depaepe 2010; McCulloch 2010.

tion, the Danish history of education was heavily influenced by the elites and these assertive groups.⁸

1.1 Institutional developments for the history of education

In Denmark, educational research was recognized as a specific field relatively late on. A brief attempt at the University of Copenhagen in the early nineteenth century was soon abandoned. It was only after World War II that a Professor of Education was appointed at the University of Copenhagen.

Danmarks Lærerhøjskole (the Royal Teachers' Training College) was granted the status of an Institution of Higher Education in 1963. In 1965, an Institute for the History of Education was established, with the Scandinavian-based Roar Skovmand (1908-1987) as its first full professor. The institutionalisation at the college meant that there was now an academic impetus and focus on writing a general national history of education, as opposed to the histories of individual institutions. However, this change came about exactly at a time in which history was gaining strength as a social science of broad historical trends, as opposed to the history of actors and ideas. The institute was seen from the start as a Nordic project, and the first three researchers to be appointed positions at this institute covered all of the Scandinavian countries. A Dane, Vagn Skovgaard-Petersen (1932-2006), was supplemented by a Swede, Ingrid Markussen (b. 1938), and then by a Norwegian, Ellen Nørsgaard (b. 1933). The work of Professor Skovmand and these other writers made reference to the whole of the Nordic area. They will be commented on below.

The sphere of activity for the institute was closely connected to the aim of the Royal Teachers' Training College: to serve the interests of the primary school (at tjene folkeskolens tarv), which, however, did not prevent the institute from looking into other areas of the educational system, especially through the yearbook of Selskabet for Dansk Skolehistorie (the Society for the History of the Danish School). The society was founded in 1966 with the aim "of disseminating knowledge and interest in the history of the Danish school", and in cooperation with the institute of ensuring research into this field. They also set out to collect and preserve historical source material from schools. The new society began publishing a yearbook in 1967.

The focus on the primary school underlined the gap between two cultural segments, i.e. between the primary schools/teacher training colleges and the universities/gymnasias. Vagn Skovgaard-Petersen tried to compensate for this in his thesis *Dannelse og demokrati* (Bildung and Democracy), which dealt with the connection between the said institutions. Despite this, a lasting

⁸ Archer 1979.

schism between their respective self-understanding persisted. This is a theme that is emphasized in *Institut – Selskab – Museum. En skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen* (2001). This work underlines the desire that the history of schools should interact with the practitioners of the primary school segment, and raises the concern of this being lost with the new, much larger institution, Danmarks Pædagogiske Universitet (the Danish University of Education), established in 2000. The old schism between folkeligt and elitism is still alive in Danish culture. It had its symptomatic expression in the Danish history of education which neglected the universities, and that only to a limited extent (beside Vagn Skovgaard-Petersen) dealt with the transformation of the gymnasium into an institution of the people. The history of education at this institution largely became the history of the primary school. The history of the university was not seen as part of the history of education until the foundation of Danmarks Pædagogiske Universitet. With some exceptions, the existing history of the university was written by representatives of the university's subjects. This was the case with the great jubilee publication of the University of Copenhagen in 15 volumes.⁹

The institute was closed in 1992 due to financial cut-backs and the staff became part of the new Institute for Pedagogy and Educational Research. Another, more institutional, turn in the story of the history of education in Denmark was the merger of a number of institutions including the Royal Teachers' Training College with Danmarks Pædagogiske Institut (the Institute for Educational Studies) and other smaller institutions in 2000. Danmarks Pædagogiske Universitet was hereby founded. The first rector of this institution, the historian of ideas Lars-Henrik Schmidt (b. 1953), began his work with a disregard for any historical studies in the vein of individual school histories; he considered these to be out-dated disciplines. The new institutes were clearly not performative in outlook, but definitely focussed on the present rather than the past. In a framework of sociology, anthropology, philosophy and psychology, the historically-interested researcher had to find a way to legitimize herself/himself. This was – and we speak from the heart – an uphill battle. It was mostly in the framework of comparative education that work was carried out, and now combining a comparative with a historical viewpoint.

The Danish university reform of 2003 led to what, in polemical terms, could be called an “informed absolutism” taking over from the “constitutional democracy” of the faculty laws of 1970 and 1973. Inspired by the OECD, a top-down management of the universities and research policies has had the consequence of strongly personalized management. After the merger of Dan-

⁹ Ellehøj; Grane 1979-2005.

marks Pædagogiske Universitet in 2007 into the faculty “Danish School of Education” under Aarhus University, the history of education again became a legitimate endeavour, at least when funding was found outside the institution itself. Now, in 2011, the faculty has been merged together with the Aarhus Faculty of Theology and the Aarhus Faculty of Arts into the Aarhus Faculty of Arts and become a department within the enlarged faculty. This raises a very important question: What does this mean for the field of educational research and the field of education history?

Explaining the metamorphoses of Danish institutions of research in education history, and as part of the new age of cognitive capitalism, must be the endeavour of future historians. Here we will suffice with mapping the long twentieth century of grand narratives of education. Before each of the five mentioned viewpoints are analyzed, a view of the situation in late nineteenth-century Denmark could be helpful in understanding the oddities of Danish educational historiography. This will enable us to view ourselves from outside, as it were.

1.2 The Danish Schism – the situation in the late 19th century

To begin with a slightly strange statement about Danish educational history: the light had already turned upside down on entering the 20th century. This statement from the educational historian Ove Korsgaard refers to the large political and “bottom-up” influence of liberal, peasant movements in late-nineteenth-century Denmark and the metaphor will be elaborated on later in the article.¹⁰ Landowning peasants formed an alliance with the Grundtvigian movement in both Church and politics. Grundtvig was a theologian and priest, as well as being the most productive poet in the Danish standard book of Psalms for Church life. In an educational context, his quite aggressive attack on the established institutions of learning was to be decisive in Denmark’s educational self-understanding. His attacks were inspired by Johann Gottfried Herder’s view of the people’s organic growth into a cultural unity. This view brought him to the conviction that the predominant Latin and Greek impetus in the gymnasia (secondary education) should be supplanted by a national educational curriculum, placing new emphasis on the Danish language and history. His own idiosyncratic hatred of Latin and German was an extra impetus to work for new institutions of education. A trip to Great Britain in the 1830s inspired him to form a programme of folk high schools (folkehøjskoler). His idea gained royal attention, and he managed to persuade King Christian VIII (1786-1848, King 1839) to establish a royal folk high school in Sorø, south west of Roskilde on the Island of Zealand. As an irony

¹⁰ Korsgaard 1997.

of fate, democracy ran faster than this grand plan. In 1848 the new King, Fredrik VII, bowing to political pressure, accepted a democratic reform establishing a two-chamber parliament. The second-first government had a national liberal politician and famous Latin scholar as the minister for Educational and Ecclesiastical Affairs (Kultusminister), Joakim Nicolai Madvig (1804-1886). With the words: "There shall be no educational institutions in Denmark that form a monopoly on Danishness", ¹¹ he discontinued the plans for the royal high school. Grundtvig was disappointed with the rush of democratic reforms; somewhat ironically, as history grants him a reputation as one of the most important democratic thinkers in the Danish tradition.

Despite these moves, the folk high school movement continued with financial support from the state (awarded in later legislation), but freely and without much central state guidance, or royal influence. The proliferation of folk high schools in the late nineteenth century was to change the scene of Danish education with a strong reception whose effect has lasted right until the present day with regard to Danish politics of knowledge. The romantic notion combined with the British college model formed a new cultural movement, where young peasants found a year or more to spend in these boarding schools, best-described as half church, and half institution comprising Danish song-culture, historical culture and mythology. This was present to an extent when a Danish writer wrote in the 1880s to, Georg Brandes (1842-1927), another famous cultural radical, that the "Danish schism lies between wet, thoughtless Grundtvigianism and dry, non-intuitive Madvigianism." The former had its own institutions in the folk high schools, independent (free) schools (friskoler) and to some extent private teacher-training colleges. The latter had its institutions of learned (secondary) schools, later to be renamed "gymnasia" and the stronghold the University of Copenhagen, at that time the only Danish university, where Madvig was rector magnificus for some time and Professor of Latin for a lifetime.

This brief history should outline the most persistent grand narrative of Danish educational historiography: a liberal peasant cultural story of the "light from below". A song written by Grundtvig expresses that, in his view, "The sun rises with the peasant – not at all with the learned." Until the 1960s, both the liberal party (Venstre) and the Social Liberal Party (Det Radikale Venstre) emphasised that seven years of primary schooling was sufficient to equip every boy and girl for adaptation to adult life. There was almost a fear of educating too many high school and university graduates because they would not want to work on farms or in industry. During the debates concerning the 1958 School Act, the Minister of Education Jørgen Jørgensen from the Social

¹¹ Larsen 2004, p.97 ff.

Liberal Party said that he saw no reason for expanding the mandatory seven years of schooling. He pointed to his own background as evidence. With only seven years of schooling in a small village school, he declared, he had made it to the position of government minister. At the teacher-training colleges, politicians were reluctant to have high school admission examinations on the grounds that they would exclude “the man of the plough” (*Manden fra ploven*): a central phrase in Danish educational politics until fifty years ago. The other early strand has been a long-term current of the concept of *dannelse*, especially *almendannelse*, connected to individual institutions. This was exemplified in the learned schools, later gymnasia. This “Herder-narrative” has been the guiding narrative of Danish education, with the other classicist strand somewhat in the shadows in discussions of defining the nation. It should be added that, being a very well educated person, Grundtvig was himself a humanist, and in addition a Nordicist. His plans included the establishment of institutions of higher learning on a more international – for the time being inter-Nordic – level. He foresaw a true university institution in the Swedish town of Gothenburg, where learned scholars could develop his programme of a science scholarship (*Videnskab*) “for life”, as he expressed it, in opposition to a dead culture. This was a university in the old-fashioned style, but it was also supposed to move beyond what Grundtvig termed *Drenge-Videnskab* (boy science). Instead it was to be *Vidskab*: a broad-ranging education for life. An institution was founded in 1947 as a result of the later pan-Scandinavian reception of the folk high school movement and a new interest in Scandinavianism after World War II, but never as a full university. The University of Gothenburg today does not follow in this tradition. This conflict between Madvig and Grundtvig was also, as already indicated, a battle to define Danish *dannelse* (*Bildung*) as either classical and Continental (Germany having the closest present affinity to this), or as Scandinavianist or Nordicist, with a pan-Scandinavian view of a common culture (which had no hesitation in tracing its narratives of continuity back to the Vikings). When Madvig declared in 1844 that we are “human beings before we are Scandinavian”, and therefore our *Bildung* should follow the long line of cultural developments originating in ancient Greece, he was referring to a high culture doctrine of Continental universalism from antiquity that stretched to the present day and to privileged European cultural nations.¹² Grundtvig, on the other hand, consciously wished to free Danes from their “inner Germans” and argued in favour of exchanging the dead languages of the “black school”, such as Greek and Latin, for the living languages of “the school for life”. The curious conclusion he drew was to propose modern Greek for the secondary

¹² Larsen 2002, p.75 ff.

school curriculum, along with the ancient pan-Nordic language. The only common feature was that Danish *Bildung* was kept strongly humanistic and language-based, in contrast to the hard line of realistic reformers on the Danish scene at that time.

The folk high schools were not only part of a Grundtvigian movement, but could also be further classified into Grundtvigian folk high schools (1844 ff.), Inner Mission high folk schools (1889 ff.), Social Democratic folk high schools (1910 ff.), and Socialist folk high schools (1970 ff.). Amongst the independent schools and local teachers-training colleges we also find Grundtvigian schools, Christian schools, and Socialist schools. This means that there are many versions of folk high schools and free schools: Grundtvigian, Socialist version, Christian, etc. and this has an influence on how the history of the folk high schools and the independent schools is being taught. The local teacher-training colleges founded on Grundtvigian, Christian or other specific values have lost those values over the last 5-10 years as they have been merged into larger university colleges (*professionshøjskoler*) run by an NPM person/technocrat.

2 The establishment side of the Danish schism – neo Humanism

A Danish historiography of education with a more top-down, positive notion of higher learning and *dannelse* has of course developed throughout the twentieth century. Examining the influences of central proponents, however, illustrates our view that opposition is still active in present-day historiography.

In the interwar period, the archivist and historian Dr. Bjørn Kornerup (1896-1957) published histories of individual institutions in the learned neo-Humanist vein. His two most ambitious works were histories of the two institutions: Ribe Cathedral School (in Jutland) and Frederiksborg State School (on Zealand, north of Copenhagen).¹³ Both examples celebrate the learned tradition of neo-Humanist *dannelse*. The line of teachers is mentioned to praise the high academic standards and traditions of scholarship. The “spirit” (“*Geist*”) of the individual institution is narrated in a long historical perspective with a focus on great personalities from learned culture at the gymnasium and the University of Copenhagen. The ethos of learning and upbringing are connected in the definition of a high-brow local tradition. Learning and *dannelse* are both seen as valuable in themselves. Certainly this fits the model of history discussed above. The functions of this type of educational history can be seen to create or stifle the elite identities of students and teach-

¹³ Kornerup 1933; Kornerup 1947-1952.

ers from these unique institutions and the University. Dr. Kornerup actually copied large passages on the history of Danish learning between the two books and his contribution to the 5-volume history of the Danish church.

Kornerup shares elements of the Whig interpretation that the number of students and schools lead to a larger inclusion and higher levels of quality. Being conservative, however, largely separates him from the Whig side of historiography. Indeed, the learned schools have undergone growth, as seen internationally. Until the end of the 1950s, only 5 % of a cohort graduated from a gymnasium, and a large percentage of them had parents with an academic degree or parents working as civil servants etc. Only 10 % came from the working class. The enormous growth in this level of education came after Kornerup's oeuvre.

The neo-Humanist tradition of celebrating knowledge in the *kulturation* (*Kulturation*) as an intrinsic value of high culture in itself, actually survived well into the post-World War II period. The politicians and new national research councils continued to argue over the relevance of Humanist scholarship being regarded as high culture. The high culture argument must be understood as reminiscent of the neo-Humanism that dominated university life throughout most of the nineteenth century. Humanist scholarship was considered to promote the moral culture of nations. An elitist view of a moral *avant garde* was connected with vague ideas of a national dissemination of high culture, but these views were strongly contested following the student revolts of the late 1960s. By then *Dannelse* was seen as a carrier of bourgeois ideology and the ideals of *kulturationer* were exchanged for concepts of researching "society" (*samfund*). However, the long tradition of neo-Humanist *dannelse* and *almendannelse* in the Danish context actually survived more strongly in Denmark than in either Norway or Sweden. Due to a drive for upper secondary gymnasium education to become more and more inclusive, currently about 50% of a cohort, this development did not lead to a total break with the neo-Humanist curriculum; something that had, of course, become available in a modernised version by this time.

As a reaction against the leftist vogue of the 1970s and 1980s, a new, somewhat post-modern, notion of *dannelse* emerged to reignite interest in historical re-evaluations of the learned traditions. In his book on the concept of *dannelse*, Jesper Eckhardt Larsen (b. 1967) shows how Madvig consciously picked the opposition to Grundtvigian educational history: this position is a recurrent theme throughout his book.¹⁴ At the turn of the 20th century a strong argument for the continuing importance of *almendannelse* was proposed by the educational historian and former gymnasium teacher Harry Haue (b.

¹⁴ Larsen 2002.

1941) with his thesis *Almendannelse som ledestjerne* (Allgemeinbildung as a leading star). In a span of over two hundred years, he believes that the neo-Humanist concept of *almendannelse* has been of central importance in defining the special role of the Danish gymnasia. In his last book on the subject, published in German, he surprisingly states that *almendannelse* should still, in spite of more than two hundred years of usage in Danish, be considered a “German” concept.¹⁵ This is, we believe, an attempt to bestow a more high-brow level of importance on a concept that certainly has had its own life in the Danish context. The publication of another recent volume on the concept of *dannelse* in Denmark, however, shows a clear (and not particularly German) line of Danish thinkers’ views on *dannelse*. A more existential and less curricular sense of the word has flourished among Danish educators and philosophers from Søren Kierkegaard (1813-1855) to Knud E. Løgstrup (1905-1981).¹⁶

To sum up: the neo-Humanist and thus highbrow history of education as the history of *dannelse* is still of some importance in supplying educators of all kinds with a strong educational ethos, but it may be especially strong in secondary education. At a time in which PISA surveys and an ideological war against supposed left-wing teachers waged by the liberal-conservative government threatens to destroy all self-esteem among teachers and educators in Denmark, this is a stronghold which has not yet been abandoned. As mentioned, this tradition is clearly stronger in Denmark than in our Nordic neighbours, which have all undergone stronger reforms in secondary education by Social Democratic and modernists, severing the bonds to traditions of *allgemeine Bildung*.

2.1 The Grundtvigian and liberal stream in Danish educational historiography

Grundtvig has, as already indicated, played a central role in defining the specific national narrative of Danishness throughout most of the twentieth century. Originally connected to what Margareth Archer calls the “assertive” groups of liberal peasants, Grundtvigian notions of nationhood have influenced both left- and right-wing movements in Denmark through to the present day. A social democratic historian, Henrik Nissen (1933-2005), could still write in 1983, that “Grundtvig is the sea the little Danish pixie sometimes chooses to be reflected in, whenever he feels the urge to see himself as something special”.¹⁷

¹⁵ Haue 2008.

¹⁶ Garff 2008.

¹⁷ Nissen 1983.

A quite critical article on the more direct political impact of Grundtvigian notions of education suggests, by contrast, that this role is often overestimated. Entitling it “Making Danish School History Myth”, Susanne Wiborg (b. 1969) and Ove Korsgaard (b. 1942) strike a balance between references to historiography that argue truthfully for the Grundtvigian impact, and other historical works that seem to attribute Denmark’s entire liberal, egalitarian unique educational *Sonderweg* to one person and his followers.¹⁸

As a historiographical reference that is positive with regard to Grundtvig’s indisputable centrality, these two authors cite the first Professor in the history of education in Denmark: Roar Skovmand (1908-1987). His works suffered the fate of landing in the midst of fierce disputes over how to define Danish national identity. His first works were published before WWII, but his first major significant work on the Danish democratic tradition of Folk High Schools in the Grundtvigian tradition was published in 1944 during the German occupation of Denmark. Another major work on the Nordic democratic traditions of Folk High Schools in the same tradition was published in 1983.¹⁹ During the war, a new democratic consensus found support in the “bottom-up” view of educational reform that was connected to Grundtvigian movements in all the Nordic countries. The overt anti-German cultural self-definition of cause gained new “relevance” in war-time. Another important figure in this definition of democratic resistance on a cultural level was the religious historian Hal Koch (1904-1963), who left his university position to travel all over Denmark. He presented talks on the democratic national identity that he regarded as the result of long and strong development both in the biography of Grundtvig’s own views, and of Denmark itself. Political historians such as Henrik S. Nissen have often made the point that Grundtvigian influence made the Danish peasantry more resistant to National Socialist tendencies at a time of severe crisis during the 1930s and during the German occupation of Denmark from 1940-45. In a micro-study of North Zealand, the education historian Søren Ehlers presented another quite critical view of the social and cultural developments of Grundtvigianism.²⁰

In spite of more critical reappraisal of Grundtvigian influence, Ove Korsgaard cites his own works from 1997 and 2004 as works that support a view of the central importance of Grundtvig himself and Grundtvigian movements in the special narrative of Danish national identity. He emphasizes the unique Danish *Sonderweg* of democratic and inclusive educational institutions that somehow managed to create an assertive takeover of Danish educational identity, as well as democratic definitions of the term *folkelighed*, and how

¹⁸ Korsgaard; Wiborg 2006.

¹⁹ Skovmand 1944; Skovmand 1983.

²⁰ Ehlers 1983; Ehlers 2000.

this stood in marked contrast to the special German National Socialist definitions of the term *völkisch*. In what we see as an extremely self-satisfied view of this unique Scandinavian *Sonderweg*, the Norwegian historian, Rune Slagstad (b. 1945), who also includes the history of education in his very well-known works on the “national strategists”, writes: “democratic folkishness (*folkelighed*) is the Scandinavians' gift to the modern world”.²¹ It is very clear that this line of historiography in education has certainly played a central role in Danish, Norwegian and (to some extent) Swedish nation-building processes. Historians such as Eric Hobsbawm have illustrated how the national romantic turn in education served democratization purposes in many western countries. This has shaped an assertive line of educational historiography dealing with heroes and heroines of equality, national reforms in content, and a democratic view of disseminating knowledge to the folk (the people). Or, to summarize, this is why peasants are not considered to be unlearned or barbaric in Scandinavian countries. On the contrary, they are the heroes of national educational reforms. We have interpreted this tendency in historiography to be somewhat Whiggish – tending to celebrate the advent of egalitarian democracy realized through the educational counterforce of the Grundtvigian and liberal movements of the second half of the nineteenth century. Andy Green's analysis of Whiggish historiography includes these traits. Protestant affinities, and the celebration of democracy antedated to times in which this word was hardly so well celebrated, mark a clear affinity to a Whig interpretation of history.²²

We choose to include Joakim Larsen's three volumes of school history in this category of works.²³ Larsen (1846-1920), a pioneer in Danish historiography on education, was the head of schools in the large Copenhagen suburb of Frederiksberg. In his work he does not deal with Grundtvig's importance as overtly as Skovmand, but rather acts as the Whiggish liberal historian who narrates the history of primary schooling in Denmark around 1900 as a steady victory of increasingly inclusive, modern and democratic schools. The sheer volume and lightness of the new schools – buildings and curriculum – were, for Larsen, signs of this steady victory of liberal school politics. As a sign of the absence of overviews in Danish school historiography, his works were republished – photocopied – from the originals during the 1980s. They appeared at a period in which another educational atmosphere reigned, described below as an emancipatory line of educational historiography.

To sum up: the liberal peasant movements have played a very key role in Danish political life, and often in connection with Grundtvigian thought re-

²¹ Slagstad 1998; Slagstad 2003.

²² Green 1994.

²³ Larsen 1984/1916; Larsen 1984/1893; Larsen 1984/1899.

garding Danish educational self-understanding. The hostilities between liberals and conservatives were once central in defining Danish politics, but somehow Grundtvigian views on education have had an appeal to all political groupings from the far left to the far right. In the politics of knowledge, hostility towards the learned university elites can – in our view – be traced back directly to Grundtvig’s populist sarcasm with regard to the “black schools” and high-brow neo-Humanist universities in the vein of Madvig. Danes tend to love everything that is not elitist – to view learning as dull and dead – but at the same time love a speech in an open and liberal spirit in a summer course at a Folk High School. The identical content of a humanities department at a highly-esteemed university is regarded with the utmost contempt by the very same people for using tax money to support the self-realization of – in their opinion – self-indulgent learned elites.

2.2 Cultural radicalism and the progressive line in educational historiography

Proceeding chronologically into the early twentieth century we encounter, here as elsewhere in Europe, more radical groups within the progressive movement of educational reform in Denmark. Such tendencies have had various proponents, but a positive evaluation of more child-centred pedagogies, along with the democratic urge to include all social groups in this educational form, serves as a common denominator for these scholars. The group is diverse but the connection between the modern breakthrough in literature and intellectual history, known in Denmark as *kulturradikalisme* (cultural radicalism) and associated with the Danish intellectual Georg Brandes (1842–1927), and the progressive movement in education, is relatively stable throughout the twentieth century. The political party *Det Radikale Venstre* (the Social Liberal Party) represented small farmers and to a certain extent the city-educated left wing of the *Bildungsbürgertum*. Through their close collaboration with *Socialdemokratiet* (the Social Democratic Party), they managed to influence Danish educational politics much more than their numbers would indicate. Generally speaking, Danish politics throughout the short twentieth century was dominated by the combination of a Social Democratic Prime Minister and a Social Liberal Minister of Education. While social liberal historians have written a large proportion of general Danish political historiography through the twentieth century, more than a few of the social liberals were also loyal to Grundtvigian views of Danish culture and education. This helps to explain why we chose to define five groups in this paper, and not the four commonly used in international literature. As mentioned above, this group shares characteristics of a Whig interpretation of history, as

a historiography narrating an increasingly child-centred pedagogy and democratization through better schools.

The first obvious example in this group of scholars, Sofie Riffbjerg (1886-1981), was a practitioner who wrote her own educational history. The title alone *Træk af den moderne opdragelses historie* (Trends in the history of modern education) indicates that she saw herself as the Danish pioneer of progressive movements of reformpædagogik (Reformpädagogik). Basing her story on her international precursors Montessori and Freinet in Europe, via school experiments in the UK and USA, she tells how she brought the ideas back to Denmark. From 1926-1931, the so-called Vanløseforsøg (the Vanløse experiments – Vanløse is a suburb of Copenhagen), based on progressive methods, represent a key defining event for this group of scholars. Here as elsewhere in Europe, the progressive educational movement was dedicated to opening up new paths for individual pupils in the light of child-centred methods and/or the more egalitarian and class-driven ways of presenting children with art, music, movement and expression.

Later in the twentieth century, the scholar Ellen Nørgaard (b. 1933) chose to write her doctoral thesis on precisely these developments in reformpædagogik. She combined the individual pedagogic self-understanding of the reformists with a critical view of their supposed “liberation” of children from discipline and harsh schooling.²⁴ The second Professor of education history in Denmark, Vagn Skovgaard-Petersen (1931-2006), was more interested in the modern, broad and democratic dissemination of *dannelse* to all groups of society, but he too chose to combine a positive view of the individual reformist politician or school-holder with a critical re-evaluation of the true impact of the democratic reforms from the period around 1900.²⁵

Seen in retrospect these scholars all exhibit some degree of sympathy towards the reformist actors whom they chose to describe. Skovgaard-Petersen phrased this view as follows: “This book can be read as the story of how some people have tried to change both the school system and teaching and thereby change society.” This view also gives this group of scholars a certain Whiggish tendency: this is the loyal story of how better schools and more democracy came about as a result of individual progressive agents engaged in a political struggle against existing structures.

²⁴ Nørgaard 1977.

²⁵ Skovgaard-Petersen 1976.

2.3 From Socialist to emancipatory historiography – revisionism in Denmark

Scholars of both history and education from the other Nordic countries tend to see the left-wing dominance of academic life following the student revolts as significantly stronger in Denmark than that in either Norway or Sweden. The cry was for emancipation and equality in education throughout the whole educational system, and scholars were urged to do research for “society”. This was most often defined as forskning for folket (research for the people). Both before and after the ruptures within academia of 1968, a fourth group emerged. We choose to label this group as Socialist and emancipatory in their view of the history of education. In international literature, this group of scholars would be seen as radical revisionists.²⁶ We see the development of this group moving from an initial Socialist or Marxist view of history in general to a broader post-modern critical and emancipatory viewpoint. What characterizes all of these scholars as “emancipatory” rests on the views they shared that almost any group or subgroup of society was supposed to receive its share of emancipation. Workers and peasants were the “classes” to be emancipated in Marxism – women, children, handicapped, ethnic minorities etc. have later been groups in need of emancipation from a more or less well-defined power-holding subject. It is not our intention to scorn this endeavour, but rather to refer to the very broad reception in Danish academia of the German Frankfurt Schule of societal thinking. Jürgen Habermas was of central importance in calling the knowledge interest of the social sciences “emancipatory”. Scholars such as Michel Foucault and Pierre Bourdieu have also had a very large impact on this stream of Danish educational scholarship. Furthermore, the idea of a history of education has moved significantly into that of a social scientific self-understanding as opposed to a humanistic one. The 1970s were the time in which humanists tended to copy the methods and outlooks of the social sciences, be they Marxist, structuralist and/or quantitative.

Gunhild Nissen (b. 1936), with her thesis in 1973, provides an early example of a more materialist or Marxist view of Danish school-history.²⁷ She places her work *Bønder, skoler og demokrati* (Peasants, School and Democracy) in the context of a transition from works dealing with named, more-or-less influential historical actors into more anonymous, broadly defined social trends. She includes statistical work in her view on democratisation and social inequality. She writes: “In opposition to earlier research in the history of

²⁶ We are conscious of the broad usage of the term revisionism by Jürgen Herbst (Herbst 1980) but we tend to agree to a development of the revisionism in Denmark as from a harder neo-Marxist revisionism into a softer broadly emancipatory revisionism.

²⁷ Nissen 1973.

Danish schools that primarily viewed schools from above, the present problem (in her research, CL/JEL) indicates that the schools are viewed from below and from outside”.²⁸ This tendency was reflected by the sociologist Erik Jørgen Hansen (b. 1935), who created a fairly influential piece of contemporary history by following a cohort from its youth into adulthood and tracking life-long economic and educational status development, thereby confirming the unequal distribution of educational opportunity. Denmark, he showed, was still a society constructed around the concept of class.²⁹

The trends in recent historical work covered here include a reappraisal of traditional historiography by examining the viewpoint of underprivileged groups. For example, the history of women’s education was central to the female historian Birgitte Possing (b. 1952), who used the genre of biography in order to show an individual’s fight against structural sexism. The story she told concerned the late nineteenth-century female pioneer educator Nathalie Zahle (1827-1913).³⁰ The issues of another underprivileged group were studied by Birgit Kirkebæk (b. 1938) in her works on the educational treatment of mentally handicapped children and adults.

Finally, one could include Ning de Coninck-Smith’s (b. 1953) work on child history. De Coninck-Smith, who has published more than fifty articles, books etc. over the last two decades, has been very active internationally. Her focus is also on examining history from below using methods of historical anthropology and micro-studies with international references to the French and Anglo-Saxon scholarly communities. She is not interested in looking at a school curriculum and its history. Her focus is, instead, on aspects of everyday life at school from the length of the school day to school buildings, school meals, youth centres, parents’ evenings etc. In her doctoral thesis from 2000, she shows how new definitions of childhood, disciplinary practices and urban physical surroundings fundamentally changed the lives of children around 1900. Her thesis is that the new state school came to play a central role in the democratization, i.e. universalization, of what has been described as middle-class childhood. Childhood became a phase of life in its own right and was invested with an independent significance for later adult life.³¹

In her latest book, de Coninck-Smith examines the history of school buildings in Denmark over the last 300 years. She is inspired by Philippe Ariès, but where Ariès emphasizes the objects, de Coninck-Smith emphasizes the spatial aspects of childhood history and their meanings as a way of illustrating changing conceptions of good childhood as well as societal expectations,

²⁸ Nissen 1973, p.14.

²⁹ Hansen 1995.

³⁰ Possing 1992.

³¹ Coninck-Smith 2000.

norms and values. She describes her book not as an architectural or pedagogical study but as socio-material. “I will think thoughts through space”, she says, as a way of examining the threads between architecture, the view of children’s upbringing and education, and social changes over time.³²

A large work in progress is to rewrite the entire Danish history of primary education. Led by de Coninck-Smith, and including eleven historians, the collaborative project is to be a history written “bottom-up”, in contrast to histories of jurisdiction and politics which view schools from above. Three issues will be investigated and pursued in all volumes: How have perceptions of schooling and conditions for school attendance changed over time? Who struggled to influence the development of schools, by which means, and with what results? Finally, what (and how diverse) are the specific ways in which everyday school life has manifested itself at different times, and what has school meant to pupils, parents, and teachers?³³

To sum up this historiography: there is a focus on groups in society which are looking for their own legitimacy, autonomy and voice. The emancipation is of gender, sexual orientation, life phases, handicaps etc. The function of this historiography is a political attempt to carry out a critical analysis of modern society and power-holding elites. Continuity from the 1970s practice of ideology-critique is obvious. The demythologizing attempt reflects international revisionist historiography. Marc Depaepe is the foremost active international proponent of this view of educational historiography: a conscious departure from hagiography and stories of progression, into a conscious demythologizing of the educational past.³⁴

2.4 Post-revisionism – everything goes?

With this fifth category we are, as noted above, not interested in defining all subsequent literature under the heading of post-revisionism; however, we do find a new pragmatic and more optimistic view of certain school developments. We agree with Gary McCulloch that a “New Testament” is needed instead of the historical purism of the (self-declared) revisionist Marc Depaepe’s Ten Commandments that we here consider in the tradition of revisionist and emancipatory historiography.³⁵ This is a radical departure from defining post-revisionism as the project of the right wing, as for instance seen in Diane Ravitch’s production. Our version of a post-revisionist attitude could be

³² Coninck-Smith 2011, p.13-15.

³³ See: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/projekter/danskskole-historie/20100512091403_schools-in-denmark---final-version.pdf.

³⁴ Depaepe 2001.

³⁵ See the highly relevant discussion on “good practice in educational history writing” between among others Marc Depaepe and Gary McCulloch (Depaepe 2010; McCulloch 2010)

called an “everything goes” view of educational historiography, or to phrase it differently: it is acceptable to address both professionals, historians, the general public, social scientists etc. as interested constituencies with their legitimate but broadly differing claims to relevance. Some choose the view of everyday life, with a turn to materiality or effects, some focus on a strong state as a positive and progressive actor, and again some find inspiration for didactics in heroes of the past. The following examples from Danish historiography may outline too broadly what we find to be post-revisionist; hence, the addition of a question mark after asking “everything goes?”

The scholarly environment around the project rewriting the history of the Danish schools includes several turns in its approaches. Lisa Rosén Rasmussen in her PhD dissertation represents a turn to materiality by analysing everyday school ethnography. Helle Bjerg is a representative of the affective turn in a similar ethnography of everyday life in modern Danish schools. Ning de Coninck-Smith recapitulates this development as a succession of turns: from linguistic and cultural turns into material and visual turns.³⁶

A more general societal focus that also had special attention in the 1980s was literacy studies, where there were a number of contributions on levels of literacy among the general population from circa 1550-1900.³⁷ Charlotte Appel has continued this trans-disciplinary development in her work on literacy and book-markets in seventeenth century Denmark.³⁸

Another tendency in more recent historiography is a turn to a more international outlook. In his PhD dissertation, Christian Ydesen looks at international networks of educators and pedagogical theorists on testing. Susanne Wiborg analyses the uneven development of comprehensive schooling in Europe, and Jesper Eckhardt Larsen's PhD dissertation looks comparatively and with a contemporary historical approach at discussions on the humanities in higher education.³⁹ Yet another tendency among some historians is consciously seeking policy relevance. In his PhD dissertation, Christian Larsen looks into the Danish education system between 1814 and 1923. He traces the development with an increased recognition that education was a public amenity and not a private business, and that either the borough or the state was ultimately responsible for its provision. Public schools were seen as the only natural place for youth to develop and be educated. Education was a task for the state and the local authority, available to all according to their ability.⁴⁰

³⁶ Rosén Rasmussen 2010; Bjerg 2011; de Coninck-Smith 2002.

³⁷ Markussen et al. 1981.

³⁸ Appel 2001.

³⁹ Ydesen 2010; Wiborg 2009; Larsen 2006.

⁴⁰ Larsen 2009.

3 An overview – thoughts on the long development

One can view the five positions we have examined here as part of a long societal development from Classicism to Romanticism, and from modern to post-modern societies. The first steps in the process of democratisation of reality suggested by the sociologist Alwin Gouldner were taken in the transition from Classicism to Romanticism: “The Classical view of the world had generated excluded enclaves of underprivileged reality, whose neglect it had no hesitation in justifying. The Romantic view believed that the insignificance of things was born of a failure of imagination: reality was now democratised”.⁴¹ One can criticize this view by observing that Romanticism (not least as exemplified by Grundtvigian ideas), to the same extent as Classicism, created new groups of underprivileged reality: the non-native and the Creole, for example, were not welcome in the Romantic notion of social reality. Modernism was hoping for the equality of all in a uni-linear historiography of more and more, better and better schooling. In a radical sense Revisionism was modern society’s critique of itself on its own terms of egalitarian and rational politics. It seems as if the last developments find a new plurality of voices with equal claims to legitimacy – and this actually takes us full circle to the place in which old bourgeois values and *dannelse* (*Bildung*) can – in the name of post-modern pluralism – serve individual self-constructive needs in the twenty-first century. Now – everything goes. The total democratization of reality has been accomplished, at least in politically correct sections of academia.

To reiterate, we do not attempt a full prophecy of what will be an analysis of the present situation. A few projections will have to suffice.

In the vogue of the globalisation discourse, a new curiosity on the part of many in the field may consciously let go of purely national narratives. Secondly, lessons for praxis tend to be gaining new legitimacy in the vein of either politically relevant or otherwise performative knowledge – or, more simply put: *historia magistra vitae*. To assume any linear relation between the “lessons” of historical works and praxis is not what is suggested, but rather, as in other educational research, “to inform social praxis, not to guide it”.⁴²

It is equally clear that the nexus of reference countries that we have indicated as creating our national educational self-understanding - German *Bildung* or Nordic democratic *folkelighed*, and concepts such as *almendannelse* and *folkeoplysning* - is under severe pressure from a very strong globalization

⁴¹ Gouldner 1973, p.331.

⁴² As the educational comparativist Jürgen Schriewer cites Meinolf Dierkes in Schriewer 2003, p.52.

orientation – both Anglo-Saxon and supranational. The language of power in the Danish educational field looks more to PISA and the London Institute of Education than to either continuities of the Humboldtian idea of *Bildung durch Wissenschaft* (Education through Science) or to the happy experience of a summer spent at a non-examination Nordic folk high school.

Literature

- Appel, Charlotte (2001): *Læsning og bogmarked i 1600-tallets Danmark*. København.
- Archer, Margaret S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills.
- Bjerg, Helle (2011): *Skoling af lyst: fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindring om livet i skolen – 1950-2000*. Unpublished PhD thesis, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- de Coninck-Smith, Ning (2000): *For barnets skyld : byen, skolen og barndommen 1880-1914*. København.
- de Coninck-Smith, Ning (2002): *Skolens hverdag – en historisk udfordring*. In: Ning de Coninck-Smith: *Skolen lærerne, eleverne og forældrene: 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede*. Aarhus: Klim.
- de Coninck-Smith, Ning (2011): *Barndom og arkitektur : rum til danske børn igennem 300 år*. Aarhus: Klim.
- Degnbol, Lejf (2001): Vagn Skovgaard-Petersen og Institut for Dansk Skolehistorie. In Inger Schultz Hansen og Erik Nørr (eds): *Institut – Selskab – Museum: en skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*. København: Selskabet for Dansk Skolehistorie and Dansk Skolemuseum p.9-20.
- Depaepe, Marc (1997): *Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education*. In: *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 9:2, p. 208-223.
- Depaepe, Marc (2001): *A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jurgen Herbst's State of the Art Article*. In: *Paedagogica Historica*, 37:3, pp. 629-640.
- Depaepe, Marc (2010): *The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 2010,1, p.31-34.
- Ehlers (1983): *En lokal grundtvigsk bevægelse: etableringen af grundtvigske institutioner i Nordvestsjælland 1864-94*. Odense.
- Ehlers (2000): *Ungdomsliv: studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-1925*. København.
- Ellehøj, Svend and Leif Grane (eds.) (1979-2005): *Københavns Universitet 1479-1979*. 15 volumes. Copenhagen.
- Garff, Joakim (ed.) (2008): *At komme til sig selv: 15 portrætter af danske dannelsesstærkere*. København.
- Gouldner, Alwin W. (1973): *For Sociology: Renewal and Critique in Sociology Today*. London.
- Green, Andy (1994): *Education and State Formation Revisited*. In: *History of Education Review*, 23,3, p.1-17.
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev vokse: den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Haue, Harry (2003): *Almendannelse som ledestjerne: en undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775 til 2000*. Odense.
- Haue, Harry (2008): *Allgemeinbildung: ein deutscher Begriff im dänischen Gymnasium 1750-2007*. Odense.

- Herbst, Jürgen (1980): Beyond the Debate over Revisionism: Three Educational Pasts Writ Large. In: *History of Education Quarterly*, 20, 2, pp. 131-145.
- Herbst, Jürgen (1999): The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America in *Paedagogica Historica* 35:3, p. 737-747.
- Jørgensen, Jørgen (1848): *Pædagogikkens Historie, nærmest med Hensyn til Folkeskolevæsenets Udvikling*. København.
- Kirkebak, Birgit (1985): *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne: med særlig henblik på eugeniske bestræbelser - og især i forhold til åndssvage*. Unpublished Ph.D. thesis, Danmarks Lærerhøjskole.
- Kirkebak, Birgit (1993): *Da de åndssvage blev farlige*. Holte.
- Kirkebak, Birgit (1997): *Defekt og deporteret: ø-anstalten Livø 1911-1961*. Holte.
- Kirkebak, Birgit (2001): *Normaliseringens periode: dansk åndssvageforsorg 1940-1970*. Holte.
- Kirkebak, Birgit (2004): *Læfærdig og løssagtig - kvindeanstalten Sprogø 1923-1961*. Holte.
- Kornerup, Bjørn (1933): *Frederiksborg Statsskoles historie 1630-1930*. Hillerød: Frederiksborg Amts Historiske Samfund.
- Kornerup, Bjørn (1947-1952): *Ribe Katedralskoles Historie*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (1997): *Kampen om lyset: dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København.
- Korsgaard, Ove and Susanne Wiborg (2006): *Grundtvig – the Key to Danish Education?* In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 3, p. 361-382.
- Larsen, Christian (2005): *Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004*. Helsingør: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie; Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, Christian (2009): *Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission: studier af forandringer i dansk uddannelsesstænkning 1814-1923 med særligt henblik på decentral uddannelse, privat uddannelse og professionsuddannelse*. Unpublished Ph.D. thesis, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2002): *J.N. Madvigs Dannelsesstanker: en kritisk humanist i den danske romantik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2006): *“Ikke af brød alene - “: argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005*. Unpublished Ph.D. thesis, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Larsen, Joakim (1893/1984): *Bidrag til den danske skoles historie (1784-1818)*. Bind 2. Viborg: Unge Pædagogers Serie.
- Larsen, Joakim (1899/1984): *Bidrag til den danske skoles historie (1818-1898)*. Bind 3. Viborg: Unge Pædagogers Serie.
- Larsen, Joakim (1916/1984): *Bidrag til den danske skoles historie (1536-1784)*. Bind 1. Viborg: Unge Pædagogers Serie.
- Markussen, Ingrid (1981): *Uddannelseshistorisk forskning – nogle udviklingslinier*. In: Torben Brøstrøm, Ingrid Markussen, Kaj Spelling (eds.): *Forskning for folkeskolen - undervisning og videre uddannelse*. København: Danmarks Lærerhøjskole, p.181-197.
- Markussen, Ingrid (2001): *Forskningstendenser ved Institut for Dansk Skolehistorie*. In: Inger Schultz Hansen og Erik Nørr (eds): *Institut – Selskab – Museum: en skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*. København: Selskabet for Dansk Skolehistorie and Dansk Skolemuseum, p. 21-34.
- Markussen, Ingrid and Vagn Skovgaard-Petersen (1981): *Læseindlæring og læsebehov i Danmark, ca. 1550-1850*. In: *Ur Nordisk Kulturhistoria. XVIII Nordiska historikermötet, Jyväskylä 1981. Mötesrapport. Vol. 3. Jyväskylä*, p.13-72.
- McCulloch, Gary (2010): *The Gospel according to St Marc*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 2010,1, p. 34-35.

- Nissen, Gunhild (1973): Bønder, skole og demokrati: en undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880-1910. København: Institut for dansk skolehistorie.
- Nissen, Henrik (1983): Samfundsudviklingen og det grundtvigske. In: Efter Grundtvig. Hans betydning i dag. København, pp. 9-32.
- Nordenbo, Sven Erik (1984): Bidrag til den danske pædagogiks historie. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Nørsgaard, Ellen (1977): Lille barn, hvis er du?: en skolehistorisk undersøgelse over reformbestrebelse inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden. København.
- Posing, Birgit (1992): Viljens styrke: Natalie Zahle: en biografi om dannelse, køn og magtfuldkommenhed. København.
- Ribbjerg, Sofie (1966/1971): Træk af den moderne opdragelses historie. København.
- Rosen Rasmussen, Lisa (2010): Livet i skolen – skolen i livet: Eleverindringer om den materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948-2008. Unpublished PhD thesis, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Schriewer, Jürgen, J. Henze, J. Wichmann, P. Knost, J. Taubert and S. Barucha (1998) Konstruktion von Internationalität : Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In: Hartmut Kälble and Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Frankfurt a.M. et al.
- Schriewer, Jürgen (2003): Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In: Jürgen Schriewer (ed.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M. et al.
- Schultz Hansen, Inger and Erik Nørr (eds.) (2001): Institut – Selskab – Museum: en skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen. København: Selskabet for Dansk Skolehistorie and Dansk Skolemuseum.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976): Dannelse og demokrati: fra latin - til almenskole : lov om højere almenkoler 24. april 1903. København.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1997): Forty Years of Research into the History of Education in Denmark. In: Scandinavian Journal of Educational Research, 41, 3-4, p. 321-331.
- Skovmand, Roar (1944): Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892. København.
- Skovmand, Roar (1983): Samspillet mellem Nordens Folkehøjskoler indtil Anden Verdenskrig. Århus: Universitetsforlaget i Århus.
- Slagstad, Rune (1998): De nasjonale strateger. Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, Rune (2003): Universitetet som dannelsesinstitution. In: Rune Slagstad, Ove Korsgaard and Lars Løvlie (eds.): Dannelsens forvandlinger. Oslo: Pax Forlag.
- Wiborg, Susanne (2005): Uddannelse og social samhörighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse. Unpublished Ph.D. thesis, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Wiborg, Susanne (2009): Education and Social Integration: comprehensive Schooling in Europe, London.
- Ydesen, Christian (2010): The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970. Unpublished PhD thesis, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

The authors:

Dr. Christian Larsen

Researcher at the Danish National Archives

Rigsdagsgården 9, DK-1218 København K, Denmark

e-mail: cla@sa.dk

Dr. Jesper Eckhardt Larsen

Assistant Professor in the history of education at the Institute of Education

Aarhus University

Tuborgvej 164, DK-2400 København NV, Denmark

e-mail: jel@dpu.dk

Das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung ist im Jahrgang 2011 zwei Themenschwerpunkten gewidmet.

Die Beiträge des *ersten Schwerpunktes* „Verfall, Erosion und Scheitern in der Bildungsgeschichte“ geben Einblicke in verschiedene Subjektivierungs- und Institutionalisierungsprozesse mit ihrer jeweiligen Verarbeitungslogik und Bewältigungsstrategie. Thematisch reichen sie von der Rolle des Bildungsromans bei der Verarbeitung von Erfahrungen des Irrtums und des Scheiterns über das ambitionierte Projekt einer psychoanalytischen Pädagogik und die Untersuchung britischer Schulgesellschaften im 19. Jahrhundert bis zur Geschichte der Blindenbildung in Preußen in der Mitte desselben Jahrhunderts.

Die Texte des *zweiten Schwerpunktes* „Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive“ sind an der Interdependenz von öffentlicher Bildung und demokratischer Gesellschaft interessiert. Dargestellt werden die Rolle der Schule für die Ausbildung eines Nationalbewusstseins in der Helvetik, Delegitimierungs- und Relegitimierungsprozesse der Schulaufsicht in der Geschichte und Gegenwart der Schweiz sowie im 19. Jahrhundert in Luxemburg und die Bedeutung ökonomischer Faktoren bei der Durchsetzung von Reformen in der Schulpolitik.

In der Rubrik *Abhandlungen* geht es zum einen um die Bedeutung des 19. Jahrhunderts in Deutschland in der Bildungsgeschichte sowie zum anderen um den Beitrag Sozialer Arbeit zur Entwicklung rekonstruktiver Forschungsmethoden in den USA 1890-1925.

Der Abschnitt *Quelle und Kommentar* widmet sich dem in der deutschen Pädagogikgeschichte viel diskutierten Problem der körperlichen Züchtigung und geht sodann der Frage nach, wie sich in der nach 1945 geteilten deutschen Bildungsgeschichte einerseits Schulpolitik und Pädagogik in der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR positionierten und wie andererseits die Rechtsprechung in der alten Bundesrepublik darüber entschied.

Der abschließende internationale *Ein- und Ausblick* widmet sich der Entwicklung der pädagogischen Historiografie in Dänemark im 20. Jahrhundert.



ISSN 0946-3879

ISBN 978-3-7815-1842-1



9 783781 518421